PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 6 15 MARCA 1935 ROK XIV

PRACOWNIA GEOGRAFICZNA I METODY NAUCZANIA GEOGRAFJI W SZKOLE POWSZ.

Skrót referatu, wygłoszonego na Międzynarodowym Kongresie Geografów (23—31 VIII 1934) w Warszawie.

Jednym z ważnych czynników w nauczaniu geografji jest środowisko, w którem praca się odbywa. To też wychodząc z założenia potrzeby umiejscowienia wszystkich środków naukowych z zakresu przedmiotu, a przez to zlokalizowania atmosfery geograficznej, każda szkoła powinna dążyć do stworzenia u siebie pracowni geograficznej. Nauczyciel bowiem znajdzie tam bogaty i różnorodny materjał dydaktyczny, a uczeń warunki do możliwie samodzielnej pracy, kształcącej wyobraźnię, ścisłość logicznego myślenia, czynną uwagę w doszukiwaniu się związków przyczynowych i umiejętność najszerszych uogólnień. Pracownia powinna być jeszcze urządzona tak, aby dawała dzieciom świadomość związku, jaki łączy jednostkę z życiem całego globu, i obowiązków, jakie z tego powodu wynikają, oraz aby rozszerzała u nich skalę wrażliwości estetycznych.

Wobec trudnych warunków finansowych, z jakiemi musimy dziś się liczyć, urządza się salę z możliwie najmniejszym wkładem pieniężnym, ale zato z wielkim nakładem pracy i szczerego entuzjazmu. Gromadzenie masy apercepcyjnej odbywa się sposobem najprostszym przez skupienie w pracowni wszystkiego, co się do geografji odnosi, a co dotychczas w zbiorach szkolnych luźno porozrzucane było. A więc mapy, obrazy, ilustracje — dział petrografji, technologji, towary kolonjalne. Osobną szafkę można poświęcić morzu. Podkreślić tu należy także wartość hodowli roślin doniczkowych, ilustrujących pewne zespoły roślinne np. roślinność nadśródziemnomorska, wrzosowisko, kaktusy, begonje, mimozy itd. Osobny dział to globusy, telurja, modele form terenowych, diagramy blokowe; dalej reljefy kontynentów i Polski, warstwicowe i profilowe. Będzie to praca wspólna nauczyciela i uczniów.

Dalej własnej roboty mapy klimatyczne, komunikacyjne, mapy ras. Mapy flory i fauny w obrazach, gdzie pewne zespoły florystyczne i faunistyczne będą ujęte w obrazy barwne. Konieczne tu są także bibljoteka podręczna nauczycielska i uczniowska, mapki, przeźrocza, pocztówki, ekran, epidjaskop, piaskownica — a dla niej cała kolekcja minjaturowych modeli do ustawiania możliwych form terenowych i planów.

Niewielkim kosztem dojść można do map indukcyjnych na tablicach ściennych i do instalacji rolosowej dla map. Wystarczy przy pomocy malarza odciąć wzdłuż frontowej ściany półtorametrowej szerokości taśmę czarną jako tablicę. Środkową jej część przeznaczyć na wykresy, narysować mapę indukcyjną Polski w siatce Kirchhoffa z jednej strony, z drugiej świat w rzucie Mollweide'go, czy Merkatora, czy też nawet w zwykłej siatce kwadratowej. Nad tablicami w trzech rzędach nawinięte są mapy na kilku wałkach, które rozwija się, lub podnosi w miarę potrzeby jak rolety. Wałki okrywa daszek. Mapy, plany, globusy, książki, albumy, roczniki statystyczne, dostępne dla uczniów, pozwalają pracować im samodzielnie.

I teraz właśnie, w tak zlokalizowanej atmosferze geograficznej, wysuwa się dopiero problem metod pracy, któreby dały w rezultacie jak najlepsze wyniki.

Szkoła bowiem odbiega dzisiaj znacznie od systemu dawnych „szkół tradycyjnych" — tak pod względem wychowawczym, jak i dydaktycznym; nie zawsze jednak może iść ślepo za wzorem systemów, czy to daltońskiego, czy jenajskiego, czy też reformy szkoły według Gaudiga lub też Kerschensteinera, jakkolwiek również jak one jest przeciwna materjalizmowi dydaktycznemu, szkole werbalnej, herbartowskiej, z metodą stopni formalnych, gdzie uczeń był biernym, zmechanizowanym i wtłoczonym w ramy obce jego naturze.

Nie jest też szkołą produktywną w zrozumieniu „szkoły pracy" Błońskiego, jako przystosowania szkoły do racjonalnej pracy w przemyśle, lub na roli; jednakże dzięki programowi ma silne nachylenie gospodarcze i przygotowuje dzisiaj praktycznie, nie poprzestając na nauczaniu „literackiem", intelektualistycznem, prowadzi do redukcji zagadnień teoretycznych i wysuwa w nauczaniu sprawy życia codziennego.

Dzisiaj musi się w nauczaniu wprowadzić inicjatywę, samodzielność, zainteresowanie, aktywność. A jeżeli mamy już stosować cudze systemy, to weźmy z nich co najlepszego i to, co odpowiada danemu przedmiotowi, co daje wartości wychowawcze. Będzie to rozumny wybór obcych metod z równoczesną ich modyfikacją odpowiednio do potrzeb rodzimych, pobudzanie rodzimej twórczości pedagogicznej, samodzielne szukanie dróg na podstawie swoich i obcych doświadczeń.

Przed stosowaniem stale jednej metody przestrzegają i nasze programy. W uwagach ogólnych o toku nauczania przyrody czytamy*): Jakkolwiek „przestrzeganie zasady poglądowości, dobór materjału faktycznego..., stosowanie pracy samodzielnej — są to czynniki sprzyjające..., jednakże nawet przy uwzględnianiu tych czynników można wprowadzić zniechęcającą monotonję, jeżeli wszystkie lekcje będą prowadzone według jednakowej dyspozycji. W tych warunkach może się stać wątpliwą nawet samodzielność ucznia: zaczyna on poprostu mechanicznie odtwarzać nabyte sposoby pracy z małą domieszką twórczego wysiłku. Pożądane więc jest stosowanie rozmaitych sposobów podejścia do tematu i różnorodności w konstrukcji lekcji, co nietylko podtrzymuje zainteresowanie dziecka, ale chroni również nauczyciela od zrutynizowania pracy."

Uwagi te można zastosować do każdego przedmiotu. Kto stosował w nauczaniu stale metody samodzielnej pracy ucznia, zauważył, że klasa nuży się. Stosując u siebie „nauczanie pod kierunkiem" z metodą „przydziałów", pytałam czasami uczniów, czy im ta forma nauki odpowiada. — Otóż latem praca taka była dla nich zbyt ciężka, umysł ich potrzebował ściślejszego ujęcia w karby, zdyscyplinowania; musiałam przechodzić na metodę systematycznego przedstawiania przedmiotu. Stosunek bowiem nauczyciela do uczniów, jakkolwiek winien być oparty na należnem oddaleniu i szacunku, musi przytem opierać się na życzliwości i zrozumieniu. Jeżeli bowiem wysuwa się swoje życzenia, trzeba przyjąć i życzenia dzieci, które w dużej mierze mogą być racjonalne. Stąd i różnorodność w metodach, stosowanych przeze mnie. Ustrój wewnętrzny szkoły nie wpływa na metody; odrzuca się systemy, przyjmuje się zmodyfikowane metody takie, jakie

*) Program nauki w publ. szk. powsz. trzeciego stopnia, str. 322.

odpowiadają przedmiotowi lub rodzajowi wysuniętego zagadnienia; niewszystkie bowiem tematy można nagiąć do jednej metody. Weźmy np. owe wstępne wiadomości podstawowe każdego przedmiotu, owo abecadło (albo jak je nazywa Petersen w swoim „Jena-Plan“) ową „gramatykę elementarną“ przedmiotu, niezbędną, aby uczeń postępował dalej o własnych siłach. Tej „gramatyki elementarnej“ musi uczniom nauczyciel udzielić sam metodą systematycznego przedstawiania przedmiotu. W geografji będą to elementy geografji ogólnej. Żaden zresztą system nie wyklucza czynnej roli nauczyciela, ale ogranicza ją; nauczyciel bowiem nie opowiada, nie wydobywa pytaniami z uczniów wiedzy, ale kieruje, doradza i uzupełnia pracę dzieci.

Geografja często uciekać się musi także do t. zw. „pracy wyrażającej się“; będzie to nauka symboliki mapy, rysunków sytuacyjnych, planów, siatek, map, profilowanie, sporządzanie atlasików, gdzie rola nauczyciela ograniczy się do kierowania pracą, wskazówek, zachęty i pomocy, a nie jak dawniej do poprawiania, krytykowania i cenzurowania ze względu na stanowisko autorytatywne nauczyciela.

Jednym z takich kierunków, stosowanych w nauczaniu geografji, może być „nauka zespołowa“, jako cząstka „szkoły wspólnoty“ planu jenajskiego*). Modyfikuje się ją też na swój sposób, biorąc tylko jej zasady za punkt wyjścia.

W „nauce zespołowej“ **) panuje forma pogawędki naukowej, w której uczniowie mają bezwzględne prawo stawiania pytań i przemawiania; oczywiście ma je też i nauczyciel. Pytanie jest tu zasadniczym punktem wyjścia dla wszelkiej pracy umysłowej; rodzi się ono z sytuacji; to też rzeczą nauczyciela jest stwarzanie sytuacji i to o ile możności jak najbardziej naturalnej, w przeciwieństwie do wysuwania zagadnień w „szkole pracy“, gdzie może mieć ona podłoże sztuczne, i nie musi odpowiadać sytuacjom, spotykanym w życiu. Kierowanie pogawędką należy do nauczyciela, w niektórych wypadkach można to pozostawić dzieciom. Następną fazą tego toku postępowania jest samoistna

*) Peter Petersen: *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.* Józef Mirski: *Plan jenajski.*

**) Nauka zespołowa: każde dziecko wykonuje cząstkę pracy, którą ma wykonać cały zespół.

praca uczniów. Samoistność jest tu prostą konsekwencją najogólniejszej zasady samowychowawczej, która w zakresie pracy naukowej przybiera formę samouctwa, najcenniejszą ze wszystkiego uczenia się.

W tym też celu uczeń ma w każdej chwili dostęp do wszystkich środków naukowych i oczywiście przedewszystkiem do nauczyciela. Z pracą samodzielną łączy się często praca grupowa. Wnikając w obrębie grupy w psychikę ucznia, nauczyciel podaje pewne zagadnienia, które ten rozwiązuje przy pomocy nagromadzonych dla niego środków uzmysławiających i pomocy, czy to w postaci książek czy ilustracyj. Nie należy tu spieszyć, i nie „dopingować" sztucznie rozwoju ucznia, zdając sobie z tego sprawę, że nauka to nie trening lecz część wychowania.

Jeżeli chodzi o przetransponowanie tych teoryj na realny grunt szkoły, to rozwinę je na przykładzie lekcji.

Opracowujemy np. w kl. VI jako końcowy punkt programu zagadnienie: „Ziemia we wszechświecie". Poza celami poznawczemi wysuwają się tu też cele wychowawcze, a będzie to odwrócenie uwagi uczniów od świata bliższego im, od głodu wędrówek tak właściwego temu wiekowi do przestrzeni nieznanych — dalekich, międzygwiazdowych sfer, do poznania celowości urządzeń we wszechświecie.

W pierwszej części lekcji: forma pogawędki, wychodzącej od pytania.

Po przeglądzie ogólnym kontynentów oznajmiam uczniom, że przejdziemy teraz do zupełnie nowego działu geografji, który nam program poleca. Daję program do rąk chłopcom, którzy wiedzą, że o pracy ich nie stanowi ani mój kaprys, ani ich chwilowe zainteresowanie, ale pewien zgóry nakreślony zakres nauczania, który muszą sobie przyswoić. Program mają często w ręce, interesują się rozkładem materjału, śledzą tempo swoich prac, porównując, czy prace te mieszczą się w czasie im wyznaczonym, pomagają przez to w realizacji programu.

Czytają więc: Dział 4 „Ziemia we wszechświecie". Elementarne wiadomości o układzie słonecznym; gwiazdy; odległe słońca. Program jest w tym wypadku ową sytuacją naturalną, z której wyłoniło się pytanie: „Co to jest wszechświat?" Nie wyjaśniam nic, uczniowie szukają sami w słownikach, porozkładanych na

stołach. Pojęcie nowe zostaje utrwalone w umysłach. Mimo to uczniowie nie mają dokładnie skrystalizowanych wyobrażeń o stanowisku ziemi we wszechświecie. Chodzi teraz o to, czem jest ta Ziemia we wszechświecie — jak przedstawia się naszym oczom, a jak, gdybyśmy na nią spojrzeli z innej planety.

Tu wprowadzić można moment niespodzianki. Na tablicy rysunek. Przedstawia on odcinek kuli ziemskiej, na skraju jej armata. Ziemia otoczona jest rąbkiem atmosfery, zrazu gęstej, potem coraz rzadszej, wyrażonej odcieniami koloru niebieskiego — reszta tablicy to przestrzeń czarna, usiana złotemi gwiazdami. Wśród gwiazd na linji armaty i zaznaczonego w przeciwległym końcu tablicy księżyca, mknie pocisk. Uczniowie pytają, co rysunek oznacza. Opowiadam: Jerzy Żuławski napisał powieść fantastyczną. Bohaterami tej powieści — śmiali podróżnicy, którzy na podstawie obliczeń postanowili udać się na Księżyc, aby zbadać go dla celów naukowych. Zbudowali pocisk stalowy, zaopatrzony we wszelkie możliwe urządzenia potrzebne im, tak do odbycia podróży w przestrzenie międzygwiazdowe, jak i do dalszego życia na Księżycu. Pocisk przeszedł przez atmosferę, przestrzeń międzygwiaździstą, która z okien pocisku przedstawiała się podróżnikom jako czarna toń, w której lśniły mniejsze lub większe gwiazdy.

A gdy upadli na Księżyc — oto, jak przedstawiła się im Ziemia: — „Na czarnem tle nieba*), na którem niby gwoździe ponabijane błyszczały mniejsze lub większe gwiazdy, świeciła Ziemia, niby Księżyc — tylko kilkanaście razy większy i jaśniejszy, niż ten, który nasze noce rozjaśnia, świeciła, jak olbrzymia, kulista lampa, zawieszona wśród nieba, a na powierzchni jej rozróżnić można było ciemniejsze plamy mórz, i rozjarzone tarcze lądów, które zwolna wyłaniały się z cienia: Azja, Europa, Ameryka — lądy te zwężały się na krawędzi świetlistego globu i zachodziły, aby znów po 24 godzinach się ukazać.“

Ponieważ mam rycinę, przedstawiającą Ziemię, widzianą z Księżyca, rzucam ją epidjaskopem na ekran w czasie opowiadania, co wywołuje u uczniów niesłychane zainteresowanie.

Następuje teraz sprawozdanie uczniów na tematy, podjęte poprzednio: Jak przedstawia się Ziemia naszym oczom, a jak,

*) według słów powieści.

Okultyzm *ł.* określenie nauki, zajmującej się niezbadanemi dotychczas zjawiskami nadzmysłowemi.

Olfaktus *ł.* zmysł węchu (zob.) Olfaktometr Zwaardemakera, przyrząd do badania czułości węchu.

Oligofrenja *gr.* (zob. idjotyzm).

Olimpijskie igrzyska odbywały się w dawnej Grecji co 4 lata w Olimpji, trwały początkowo 3 dni, później kilkanaście. Zniesione zostały w r. 393 po Chr. przez cesarza Teodozjusza.

W r. 1894 powstał na Zachodzie Komitet Olimpijski, który zorganizował międzynarodowe zawody sportowe. Pierwsze odbyły się w Atenach w r. 1896, następne w Paryżu, Londynie, Sztokholmie, Antwerpji, Amsterdamie itd.

Lit. Polakiewicz St. „Igrzyska VIII Olimpjady oraz dzieje Olimpizmu w zarysie".

Olivier Ludwik Henryk Ferdynand (1759-1815) pedagog szwajcarski, nauczyciel w „Philanthropinum" dessauskiem, autor metody nauki czytania i pisania.

Poznanie alfabetu odbywa się przy pomocy obrazków, przedstawiających przedmioty, w których nazwie znajduje się zadana litera. Po poznaniu kilku liter uczeń otrzymuje je naklejone na tekturkach i uczy się w ten sposób składać wyrazy.

Napisał dwa dziełka „Die Kunst Lesen u. Rechtschreiben zu lehren" i „Ueber den Wert guter, natürlicher Unterrichtsmethoden".

Olizarowski Aleksander, profesor prawa w akademji wileńskiej w początkach jej istnienia, (wiek XVII) wydał dzieło „De politica hominum societate" („O politycznej społeczności ludzkiej"), w którem zamieścił bardzo ciekawe poglądy pedagogiczne, oparte na Arystotelesie. Między innemi uznaje on potrzebę nauczania elementarnego dziewcząt oraz nauki muzyki i malarstwa.

Lit.: Kot St. „Działalność naukowa i literacka A. Olizarowskiego" (Spraw. Ak. Um. tom 25, n. 5).

Olszewicz Bolesław (ur. 1893) historyk kartografji i geografji, autor pracy „Polska kartografja wojskowa. Zarys historyczny."

Olszewski Karol (1846-1915) chemik polski, specjalista w dziedzinie skraplania gazów w niskich temperaturach (wspólnie z prof. Wróblewskim doprowadził do skroplenia tlenu).

Ołtuszewski Władysław (1855-1922) lekarz polski, autor licznych prac z zakresu zboczeń mowy.

Ombrograf *gr.* przyrząd, notujący automatycznie ilość opadów atmosferycznych.

Omnitonique *fr.* w muz. utwór, obejmujący wszystkie tonacje.

Ondeggiando *wł.* w muz. falująco.

Oneiros *gr.* sen, marzenie senne.

Ongarese *wł.* w muz. z węgierska.

Oniomanja *gr.* chorobliwa skłonność do kupowania rzeczy zbytecznych.

Onomastyka *gr.* nauka o nazwach i nazwiskach.

Onomatologja *gr.* nauka o tworzeniu i znaczeniu imion własnych.

Onomatomanja *gr.* nałóg powtarzania pewnych wyrazów.

Onomatopeja *gr.* harmonja naśladownicza, naśladowanie głosów natury zapomocą doboru dźwięków i wyrazów (bum, bęc, ryk, zgrzyt, brzdąkać itp).

Ontogeneza *gr.* proces rozwoju osobniczego danego gatunku.

Ontologizm *gr.* kierunek filozoficzny Gioberti'ego i Rosmini'ego, wyprowadzający wszystko z poznania najwyższego bytu — Boga.

Ontologja *gr.* dział metafizyki, nauka o bycie, jego odmianach i własnościach.

Onychofagja *gr.* nałóg obgryzania paznogci, spotykany najczęściej u dzieci szkolnych.

Oologja *gr.* nauka o jajach ptasich.

Opałek Mieczysław (ur. 1881) pedagog i pisarz polski, autor kilku cennych prac z przeszłości Lwowa.

Opere citato *l.* w cytowanem dziele, często w skrócie: o. c.

Opieka nad dzieckiem opiera się na ustawie o opiece społecznej z d. 16 VIII 1923 (Dz. U. R. P. Nr. 92) i obejmuje opiekę nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanemi, opuszczonemi, przestępczemi, oraz zagrożonemi przez wpływ złego otoczenia itp., nakazuje starania o wychowanie religijno-moralne, umysłowe i fizyczne i pomoc w przygotowaniu do pracy zawodowej. Obowiązki ciążą na gminach, powiatach, województwach i państwie. Z o. s. korzystać mogą dzieci do lat 16.

Opieka nad dziećmi i młodzieżą koncentruje się w departamencie Min. Pracy i Op. Społ. w osobnym wydziale.

Na terenie międzynarodowym istnieją specjalne organizacje, obejmujące swym wpływem liczne kraje. W r. 1923 ogłosiła w Genewie Międzynarodowa Unja Pomocy Dzieciom (Union Intern. de Secours aux Enfants) tak zwaną „Deklarację praw dziecka" (dekl. genewska), zawierająca punkty: dziecku należy dać możność rozwoju fizycznego i duchowego, dziecko głodne należy nakarmić, chore pielęgnować, niedorozwinięte odpowiednio kształcić, zbłąkane zwrócić na właściwą drogę, sierotę i dziecko opuszczone otoczyć opieką, wogóle należy dziecko przygotować do zarabiania na życie i zabezpieczyć przed wyzyskiem wreszcie — wychować je w taki sposób, aby było najlepszym członkiem swego społeczeństwa.

W Polsce istnieją rozliczne *zakłady opiekuńcze* jak żłóbki, schroniska, ochronki, bursy, internaty, zakłady wychowawcze dla sierot i i., utrzymywane przez organizacje samorządowe, instytucje prywatne i przez państwo, a oprócz tego zakłady specjalne jak np. *wychowawczo-poprawcze* dla dzieci moralnie zaniedbanych lub karanych sądownie (Mokotowski w Warszawie, zakład w Studzieńcu, w Puszczy Marjańskiej, w Wilnie, w Kamieniu na Pomorzu, w Szubinie, Przedzielnicy, w Cieszynie, Bogucicach itd.), dalej zakłady dla dzieci *głuchoniemych* (Warszawa, Łódź, Lwów) Dla dzieci *ociemniałych* (Warszawa, Lwów, Bydgoszcz), dla *nieuleczalnie chorych* (Warszawa, Wilno, Lublin, Iwonicz, Tarnopol, Stanisławów, Poznań, Kijaszkowo Wlkp., Mojawola, Pleszew). (Zobacz ponadto szkolnictwo specjalne.)

Lit.: Rottermund St. „Opieka społeczna na terenie szkoły", (Podr. zbior. „Higjena szkolna"), Kuncewicz J. „Opieka społeczna w stosunku do dzieci i młodzieży" (Rocznik Ped. T. I., r. 1921), Mogilnicki A. „Dziecko a przestępstwo", Miklaszewski W. „Małoletni przestępcy w świetle badań wychowawców zakładów wychowawczo-poprawczych" Higier H. „Dzieci intelektualnie i moralnie upośledzone oraz przestępcy nieletni a szkoły specjalne i instytucje poprawcze", Kuchta J. „Dziecko-włóczęga", Wawrzynowski M. „Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonemi umysłowo", „Program i metody nauczania w szkole dla upośledzonych umysłowo".

Czasopisma: „Opieka nad Dzieckiem". Wychodzi obecnie pod tyt. „Zycie Dziecka", (Warszawa, Litewska 16). „Praca i Opieka Społeczna" (spr. Min. Pr. i Op. Sp.).

Opiekun klasy. Ze względu na charakter szkoły powszechnej i jej organizację każdy nauczyciel własny i kierownik z reguły jest opiekunem klasowym. O. k. ma pod swoją opieką jedną lub więcej klas, a roz-

kład obowiązków opiekuńczych powinien być możliwie równomierny. Należy dążyć do tego, aby opiekę nad daną klasą, lub klasami miał nauczyciel, który ma w tej klasie (klasach) większą liczbę godzin, przyczem pożądana jest ciągłość pracy opiekuńczej. (Statut szk. powsz., rozdz. VI.)

W gimnazjum każda klasa ma swego o. k., w męskiem nauczyciele, w żeńskiem nauczycielki, przedewszystkiem mający szczególne uzdolnienia wychowawcze. W gimn. koedukacyjnem lub żeńskiem, o ile na czele stoi dyrektor, jedna z nauczycielek pełni ogólną rolę opiekuńczą nad wszystkiemi uczenicami szkoły, o ile zaś gimnazjum koed. kieruje przełożona, jeden z nauczycieli pełni ogólną rolę opiekuńczą nad wszystkimi uczniami szkoły. Osoby te powinny posiadać szczególne uzdolnienia wychowawcze. (Statut gimn. państw., rozdz. VI.)

Lit.: Dzierzbicka „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy", Króliński K. „Wychowawstwo w szkole polskiej", Saxby „Kształcenie postępowania", Nawroczyński B. „Uczeń i klasa", praca zbiorowa „Z teorji i praktyki wywychowania". Referaty, wygłoszone na konferencjach i zjazdach dyrektorów i nauczycieli o. szk. warszawskiego w latach 1931—33.

Opieński Henryk (ur. 1870) kompozytor i muzykolog polski. Autor prac: „Dzieje muzyki powszechnej w zarysie", „Stanisław Moniuszko, życie i dzieła" i i.

Opis systematyczne wyszczególnienie cech jakiegoś przedmiotu lub zdarzenia, na podstawie obserwacji naukowej w tym celu jak np. w psychologji, aby materjał można oświetlić i wytłumaczyć go.

Opis w nauce szkolnej jest doskonałym środkiem do systematycznej obserwacji i wprawy w klasyfikacji przedmiotów i zjawisk.

Oportunizm *l.* postępowanie nie wedle jakichś stałych własnych zasad, ale wedle chwilowych korzystnych, lub niekorzystnych warunków i okoliczności.

Opowiadanie wedle Ch. Bühler, mówienie o przedmiotach nieobecnych, nazywanie wyobrażeń, rozpoczyna się już w dzieciństwie, w drugiej fazie procesu rozwoju mowy. (Np. dziecko widziało w czasie przechadzki, jak ktoś upadł: po powrocie opowiada matce: „Lala bum". (tj. obcy człowiek upadł).

O. w szkole jako ćwiczenie reprodukcji wyobrażeń, a więc w myśleniu i dalej jako ćwiczenie w mówieniu ma swoją wartość, niestety jest ono często nadużywane przez nauczycieli, gdy się domagają opowiadania o tem, czego dziecko nie przeżyło, np. powtórzenie dopiero co przeczytanego ustępu ściśle „jak jest w książce". Słowami książki każe też taki nauczyciel „opowiadać" dziecku zdarzenia historyczne! Opowiadania „wykute" mijają się z celem.

Oppman Artur (Or-Ot) (1867-1931) pisarz polski. m. i. napisał kilka cennych książeczek dla dzieci jak „Bajki", „Szopka polska".

Optogram *gr.* fizjologiczne obrazy na siatkówce, wytwarzane przez światło.

Optometr *gr.* przyrząd do oznaczania zdolności akomodacyjnej oka.

Optyka fizjologiczna nauka o wrażeniach wzrokowych (zob. zmysły).

Optymizm *l.* pogląd filozoficzny Leibnitza, wedle którego świat nasz jest najlepszy ze wszystkich możliwych światów. Optymista widzi objawy życia w barwach jasnych, wyczuwa radość życia, wierzy w przyszłość najlepszą i najszczęśliwszą. O. skrajny jest wadą.

„Orbis pictus" — „Świat w obrazach", słynny podręcznik Komeńskiego, w którym po raz pierwszy zastosowano naukę poglądową, dodając do tekstu odpowiednie obrazki.

Organika *l.* nauka o narzędziach muzycznych.

Organizacja młodzieży znajduje swój wyraz przedewszystkiem w życiu klasy jako grupy społecznej (oraz w gimnazjach) w organizacjach klasowych i międzyklasowych, które mogą powstawać i rozwijać swą działalność jedynie za zgodą i pod opieką szkoły, dalej w organizacjach międzyszkolnych, dopuszczonych przez władze szkolne a mających w danem gimnazjum swe koła lub też członka wśród jego uczniów.

Dyrektor łącznie z gronem wnikają w treść życia i działalność wszystkich organizacyj uczniowskich i opiekują się niemi. (W obrębie klasy opiekun, o ile zaś idzie o kółka o charakterze specjalnym, naukowe, krajoznawcze itp. inny nauczyciel wyznaczony specjalnie). Dyrektor ma prawo i obowiązek wnikania bezpośrednio w pracę wszystkich organizacyj, do których należą uczniowie gimnazjum. (Statut dla gimn.) Lit. (zob. samorząd uczniowski).

Organizacja nauczania w szk. powszechnej. Nauczanie winno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przedewszystkiem do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych, powinno być zastosowane do wieku i rozwoju uczniów, wiązać się ściśle z pracą wychowawczą oraz zapewnić: osiągnięcie przepisanych programem wyników nauki, możliwie pełny rozwój uzdolnień uczniów, stopniowe zaprawianie uczniów do samodzielności i systematyczności w pracy oraz do stosowania w życiu praktycznem nabytych wiadomości i sprawności. Nauczanie opiera się przedewszystkiem na pracy w szkole; praca domowa ucznia uzupełnia ją i służy w szczególności do utrwalenia i stosowania wiadomości, nabytych w szkole, a nadto do samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu. Wymiar pracy domowej zwiększa się od II półr. kl. I powoli i stopniowo tak, że w klasach wyższych nie może przekraczać normy $1^1/_2$ godz. dziennie.

W gimnazjum nauczanie również powinno się opierać przedewszystkiem na pracy w szkole. Praca domowa nie powinna w dwu klasach niższych przewyższać 2 godzin, w dwu wyższych $2^1/_2$ godzin. Normy jak w szkole powszechnej. Metody winny uwzględniać w należytej mierze nauczyciela, podręczniki i środki pomocnicze, urządzenia szkolne i samodzielną pracę ucznia. Nauczyciel uczy, organizuje i kieruje pracą całej klasy i poszczególnych uczniów nietylko szkolną, ale i domową, bada postępy i sprawdza wyniki pracy.

Samodzielna praca ucznia winna polegać na braniu żywego i czynnego udziału w całej pracy w szkole i w domu, a zwłaszcza na opracowywaniu bądź omawianych już przez nauczyciela tematów, bądź też dostępnych nowych — przez umiejętne korzystanie z podręczników, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych, a przedewszystkiem z pracowni. (Statut gimn. państw.)

Organizacja pracy wychowawczej w szkole powszechnej zapewnia dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne — wychowanie niezbędne dla każdego obywatela oraz właściwe przygotowanie do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program zastosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci.

Kierownik łącznie z gronem, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizuje ten program przez: a) bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą, b) nauczanie, c) dopomaganie uczniom do samowychowywania się, d) organizowanie życia zbiorowego uczniów, e) utrzymanie stałej łączności z domem w pracy wychowawczej. Oddziały-

widziana z Księżyca, co w opowiadaniu było fantazją, a co prawdą? Wreszcie jako efekt końcowy samodzielne opowiadanie ucznia: Ziemia we wszechświecie.

Przechodzimy następnie do zagadnienia drugiego: O układzie słonecznym. Jest to pojęcie dzieciom zupełnie nieznane; nie pytając już nic — szukają odpowiedzi w słownikach, książkach, rycinach. Z podręczników swoich dowiadują się o Słońcu, planetach, uczą się je nazywać i poznawać, zapoznając się z rysunkiem schematycznym układu słonecznego. Praca rozdzielona na grupy, które nietylko zdają sprawozdanie słowne, ale muszą przedstawić je rysunkiem, ryciną, ilustracją, obrazem.

Dalszym etapem naszej pracy to stwierdzenie, że słońce z planetami możnaby nazwać jedną rodziną: rodziną słoneczną, żyjącą tylko dla siebie. I tu wyłania się pytanie, dlaczego tak jest. Przychodzimy więc do genezy układu słonecznego, co już siłą rzeczy objaśnię najoględniej, w najprostszych i najzrozumialszych słowach, posiłkując się rysunkiem. Sprawę wyjaśnia się teorją przypływową, z nadmienieniem, że wszystkie dane wskazują na to, że tak być mogło istotnie, ale pewnikiem niezbitym to nie jest. Geneza ta wyświetla dopiero dzieciom zjawisko rodziny słonecznej i odróżnia ją od reszty świata gwiaździstego.

Poznań. Jadwiga Makosińska.

LEKCJE GEOGRAFJI W NOWYM PROGRAMIE.

W budowie i prowadzeniu każdej lekcji geografji należy rozróżnić trzy momenty: 1) zebranie materjału naukowego, 2) przygotowanie (sporządzenie) potrzebnych do lekcji pomocy naukowych, 3) umiejętne podanie (wyłożenie) materjału naukowego dziatwie przy wykorzystaniu pomocy naukowych. — Omówimy narazie tylko moment trzeci.

Do czasu ukazania się nowego programu geografji, a także w lwiej części i teraz, lekcje geografji są budowane i prowadzone według jednego schematu. Nauczyciel opowiada dzieciom materjał na dany temat, zawarty w podręczniku, potem przy pomocy pytań kontrolnych w celu pogłębienia powtórzy ten materjał, każe następnie dziatwie w domu przeczytać go raz jeszcze

z książki i na następnej lekcji werbalnie opowiadać. Mapa lub jakaś pomoc naukowa służą tylko do łatwiejszego przypominania. Dobrze, jeżeli nauczyciel jest obeznany z materjałem geograficznym przez czytanie lektury geograficznej lub prasy; wtedy opowiadanie jest barwne i dziatwa coś niecoś zapamięta na dłuższy okres czasu. Bywa jednak i tak, że nauczyciel całą swą mądrość geograficzną czerpie tylko z samego podręcznika szkolnego, bo materjał, który kiedyś sobie przyswoił w seminarjum, dawno już zapomniał. Można sobie wyobrazić, jak wtedy wygląda nauczanie geografji.

Nie będę dalej zagłębiał się w krytykę obecnych sposobów nauczania geografji, gdyż nie jest to celem mojego artykułu, ale podzielę się z Koleżeństwem wynikami, osiągniętemi na drodze własnej praktyki w ciągu 13-letniej pracy nauczycielskiej.

Twórcy nowego programu geografji przystosowali go do faz rozwojowych dziecka oraz do jego potrzeb psychicznych w każdej fazie rozwojowej. Inaczej jest skonstruowany program geografji na każdą klasę i innej wymaga metody nauczania (prowadzenia lekcji).

W budowie i prowadzeniu lekcyj geografji muszą znaleźć zastosowanie następujące zasady dydaktyczno-psychologiczne: 1) obserwacje dzieci, 2) przeżycia dzieci, 3) eksperyment, 4) rozumowanie dzieci, 5) jako uzupełnienie wykład nauczyciela, bądź czytanie przez uzdolnionych uczniów lub nauczyciela.

Podawanie dzieciom materjału geograficznego z klasy trzeciej (zarówno w szkole wiejskiej jak i miejskiej) opieramy przeważnie na obserwacjach dziatwy. Muszą to być obserwacje bezpośrednie, w odróżnieniu od obserwacyj pośrednich, do których uciekamy się dopiero w klasach starszych, kiedy dzieci wejdą w okres względnego abstrahowania. Materjał geograficzny z klasy trzeciej całkowicie musi przejść przez zmysły dzieci, aby mógł twórczo dostać się do umysłu: („Niema tego w umyśle, coby nie przeszło przez zmysły".) Ustalamy w planie nauczania odrębne jednostki lekcyjne, które przeprowadzamy na łonie przyrody, podsuwając dziatwie coraz to inne szczegóły pod obserwację. Po lekcjach (obserwacjach), bezpośrednio kierowanych przez nauczyciela, damy dzieciom możność prowadzenia przez nich dorywczych lub ciąg-

łych obserwacyj samodzielnych, będących przygotowaniem się do lekcyj lub sprawdzianem i ugruntowaniem przerobionego materjału.

Następujące zagadnienia z klasy trzeciej musimy opracować z dziećmi bezpośrednio pod swojem kierownictwem: 1) kierunki świata, 2) rodzaje dróg: a) droga błotna, piaszczysta, górska, b) droga wodna, szosa, kolej (pokazać w miarę możliwości); 3) budynki i instytucje wiejskie; 4) widnokrąg; 5) strumień lub rzeka; 6) staw lub jezioro; 7) góra lub wzgórze; 8) błoto, wydma, las.

Wybrałem z programu tylko najważniejsze zagadnienia, które dziatwa musi koniecznie poznać przez swe zmysły, aby potem drogą fantazji twórczej budować pojęcia o dalszym świecie, na którego bezpośrednie poznanie jej nie stać z braku środków materjalnych.

Podam teraz bardzo krótko kilka przykładów postępowania metodycznego.

Widnokrąg. Wychodzimy z dziećmi za osiedle, zabieramy ze sobą jako pomoce naukowe: miednicę, parę lalek i kilka pudełek od zapałek. Dzieciom o temacie nic nie mówimy. Dziatwa w drodze obserwuje (wskazuje) poznane kierunki świata. Zatrzymujemy się. Sadzimy dziatwę półkolem. Dwoje dzieci wychodzą, by robić doświadczenia (obserwacje). Umawiamy się, że lalki, to będą ludzie. Stawia się lalki na ziemi i przykrywa się je miską. Lalki pod miednicą idą przed siebie. Czy długo będą to mogły robić? (Nie). Dlaczego? (Bo przeszkadza miednica). To może górą potrafią wyjść z pod miski? (Nie). Dlaczego lalki całkiem nie mogą wyjść z pod miednicy? (Bo miednica okrągła i leży na ziemi, więc lalki nigdy nie wyjdą). Następnie dzieci opierają miednicę na pudełkach od zapałek. Lalki też nie mogą wyjść. Potem opierają miskę na większych kamykach i lalki wychodzą. Dzieci, a czy wy czegoś podobnego nie zauważyłyście dokoło siebie? Dziatwa rzuca naokoło poważne spojrzenia i podnosi palce do góry. Po takiem postawieniu zagadnienia, następuje bardzo poważna i głęboka dyskusja: Czy to, co my widzimy, jest naprawdę miednicą? Na czem się ona wspiera? Czy możemy dojść do brzegu miednicy? Czy możemy przelecieć górą przez tę miskę? Jak nazywamy taką miednicę na świecie i dlaczego? Zagadnienie to należy powiązać z ogólnym rozwojem umysłowym dzieci. Inaczej omówi się z dziećmi z inte-

ligencji, a inaczej z dziećmi z zapadłej mieściny na Polesiu. Zakończeniem lekcji będzie sformułowanie wniosków i podanie nazwy „widnokrąg" (widzę krąg, koło), oraz wydobywanie z dyskusji dziecięcej dowodów, potwierdzających sformułowane wnioski.

Błoto, wydma, las. Można to uwzględnić w jednej, dłuższej jednostce lekcyjnej lub inaczej, zależnie od miejscowych warunków. Idąc drogą, dziatwa obserwuje kierunki świata, zmianę widnokręgu i inne poznane rzeczy. Bierzemy ze sobą jako pomoce naukowe: łopatę, parę żerdzi, szkło powiększające, kawałek tektury, pudełka od zapałek, świecę, zapałki i parę jaj. Zbaczamy z drogi na bagnistą ścieżkę. Dziatwa coraz częściej spostrzega, że nie może iść, bo grząsko. Zatrzymujemy się. Wybieramy takie miejsce, gdzie dość trudno przejść. Kładziemy żerdzie, po których przy pomocy pałki w ręku, możemy przejść bez większego trudu. Posłuży to dziatwie w klasach starszych do zrozumienia życia naszych rodaków w Brazylji, na terenach bagien podrównikowych. Bierzemy łopaty i kopiemy dół, jak najgłębiej. Dziatwa z zdziwieniem obserwuje, że brzegi tego dołu stały się suchsze. Posłuży to do zrozumienia wogóle prac meljoracyjnych, a szczególnie na naszem Polesiu. Dajemy dziatwie powąchać (nie zaś pić) i pokazujemy przez szkło powiększające wodę błotną. Posłuży to do zrozumienia filtrowania wody i urządzania wodociągów w miastach. Wysuszamy nad świecą kawałek torfu i zapalamy. Dziatwa zrozumie miejsce występowania torfu i jego znaczenie.

Wydma. Każemy dziatwie pobiegać trochę. Męczy się prędko. (Podróże po pustyniach). Przykrywamy gorącym piaskiem jajko. Trochę się upiekło. (Biały żar w Afryce). Obserwujemy, gdzie i jak rosną rośliny. Czy gęsto rosną? Miejsca puste — pustynie. Wyciągamy parę roślin i pokazujemy długość korzeni. (Przystosowanie się). Kładziemy pudełka i machamy tekturą nad piaskiem. Pudełka są zasypane. Tak samo na dużych pustyniach piasek w czasie burzy zasypuje ludzi i zwierzęta. Posłuży to do zrozumienia znaczenia roślinności na wydmach nad Bałtykiem lub na pustyniach.

Przeczytać w czasie odpoczynku lub potem w klasie ustęp z: *W pustyni i puszczy* — Sienkiewicza o burzy na pustyni.

Las. Przejście przez gąszcz. Potrzeba trzebienia. Praca rodaków na obczyźnie — w Argentynie. Wilgoć w lesie, bo las ją zatrzymuje. Wylewy rzek na wiosnę. Nieszczęście powodzi na Podkarpaciu w r. 1934 z powodu znacznego wycięcia lasów. Oddechy głębokie (zdrowotność powietrza). Bogactwa leśne: grzyby, jagody itd.

Podane fragmenty każdy z Koleżeństwa dowolnie może zmienić. Nie podawać narazie dziatwie nazw krajów obcych, mówić tylko, że są takie kraje. (Ja podaję nazwy jedynie dla orjentacji nauczyciela.) Po przerobieniu każdej jednostki lub kilku zachęcamy dziatwę, aby samodzielnie zaobserwowała podobne krajobrazy w swem środowisku terytorjalnem, aby zapytała się o to u rodziców lub znajomych. Takie też samodzielne obserwacje bardzo związują uczuciowo dziatwę ze swoją ojcowizną. Da się następnie bardzo łatwo miłość do ojcowizny rozciągnąć na szersze terytorjum — ojczyzna, państwo. Oczywista, sam nauczyciel musi strukturę fizjograficzną swego terenu znać dobrze, aby móc sprostować błędy dziecka. To też poza pracą szkolną do poznania terenu przez nauczyciela, przyczynią się jego wycieczki odpoczynkowe oraz wycieczki do środowisk domowych dziatwy.

W klasach starszych obserwację bezpośrednią stosować jest wprost niemożliwie, bo nikogo nie stać na tak kosztowne wycieczki po kraju. Należy je jednak przedsiębrać w miarę możliwości. Przychodzi tu obserwacja pośrednia, oparta w przeważnej części na elementach z obserwacji bezpośredniej w klasie trzeciej. Drogą obserwacji pośredniej opracowujemy takie tereny, z których możemy mieć bardzo dużo okazów, ilustracyj, pocztówek itp. pomocy naukowych. Będzie to obserwacja, oparta już na rozumowaniu. Tą metodą opracowujemy tereny z bogactwami naturalnemi, jak: 1) okręgi naftowe, 2) okręgi solne, 3) węglowe, 4) kopalnie rudy, 5) okręgi wapienne, 6) cukrowe itp. z kursu klasy V, VI i VII.

Przytoczę jeszcze kilka przykładów metodycznego postępowania.

Górny Śląsk — perła naszego przemysłu. Będzie to pierwsza lekcja w klasie piątej. Pokazujemy dzieciom kilka przedmiotów żelaznych: scyzoryk, kłódkę, guziki itp. Na-

stępuje pogawędka: Z czego zrobione? Skąd bierze się żelazo? (Pokazujemy okazy rudy). Gdzie przerabiamy rudy? (Obrazki lub pocztówki). Jak wydobywamy? (Obrazek kopalni.) Pokazujemy węgiel kamienny i koks. Skąd go bierzemy? (Kopalnia węgla.) Gdzie to wszystko występuje w Polsce? Dlaczego tego niema w pobliżu Oszmiany? Następuje dyskusja. Opowiadamy dzieciom o długiej zimie i o lodzie (lodowiec), który przyniósł nam z północy dużo piasku i gliny i zasypał całą północną i środkową Polskę, jakby chowając od nas bogactwa. Postawić problem, że może pod tym naniesionym piaskiem i gliną są jakieś bogactwa naturalne, ale tego my nie wiemy. Należałoby dokonać wierceń. Opowiedzieć bardzo poglądowo o tych wierceniach. Dziatwa przy pomocy podręcznika, mapy szkolnej i mapek swoich wyszukuje i nazywa dokładnie te miejscowości, w których są kopalnie węgla i rudy żelaza i wypisuje te nazwy do domowego zeszytu, a obok tych nazw podaje w symbolach występujące kopaliny. Następnie rysuje te miejscowości na indukcyjnej mapie szkolnej i na swoich mapkach indukcyjnych w zeszycie, a także ilustruje to na piaskownicy. W domu szuka pocztówek, opowiadań i opisów Górnego Śląska. Zebrany materjał umieszcza częściowo w albumie szkolnym a częściowo we własnym zeszycie, który jest też albumem. Ogląda też albumy szkolne z poprzednich roczników.

Wielkopolska — spichrz pszenicy, cukru, spirytusu i skór. Pokazujemy dziatwie pszenicę, mąkę pszenną, cukier, alkohol i skóry w rozmaitych gatunkach. Następuje pogawędka: Z czego je wyrabiamy? W jaki sposób? Gdzie? Dlaczego? — Dzieci w dyskusji przy pomocy nauczyciela dochodzą do zrozumienia warunków klimatycznych, glebowych, umiejętnej pracy mieszkańców i dowiadują się, że to najlepiej udaje się w Wielkopolsce. Poruszyć zagadnienia: pracy spółdzielczej, kółka rolniczego i hodowlanego, pracy meljoracyjnej itd., porównać to z układem warunków miejscowych, z osiągalnym dochodem. Dlaczego ten dochód niższy lub wyższy niż w Wielkopolsce? Można napisać zbiorowy list do którejś ze szkół w Wielkopolsce. (Adresujemy do szkoły jakiegoś miasteczka z mapy z prośbą o opisanie tamtejszych warunków pracy, wzamian opisując warunki miejscowe.) Jeżeli to ma być lekcja w Wielko-

polsce, to porównywujemy Wielkopolskę np. z Wileńszczyzną i wykazujemy, że ludność na Wileńszczyźnie chciałaby otrzymać większy dochód ze swych pól. Te są jednakże w szachownicy i kultura rolna stoi bardzo nisko, bo po rozbiorach cesarze rosyjscy umyślnie chcieli mieć ludność ciemną, aby mogli ją łatwiej krzywdzić. Rozwijamy uczucia obywatelskie, wskazując dziatwie poznańskiej jako święty obowiązek po ukończeniu szkół udanie się na Wileńszczyznę w celu przyczynienia się do podniesienia dobrobytu rodaków tej krainy. Przyczyni się to do duchowego zjednoczenia naszej młodzieży — a przyszłych obywateli.

*
* *

Zupełnie inaczej wyglądać będą lekcje, w których na czoło wysunie się emocjonalne przeżycie dziatwy. W uczuciowem tem przeżyciu należy rozróżnić cztery strony: 1) przeżycie uczuciowo-moralne, 2) przeżycie uczuciowo-państwowe, 3) przeżycie uczuciowo-estetyczne, 4) przeżycie piękności naszych krajobrazów. W prowadzeniu tego rodzaju lekcyj, zależnie od jakości materjału naukowego, uwypuklamy ten lub inny rodzaj przeżyć.

Tą metodą prowadzimy lekcje geografji szczególnie w klasie czwartej, następnie w piątej, natomiast rzadziej w klasie szóstej i siódmej.

W klasie IV tą metodą opracowujemy następujące zagadnienia: 1) na morzu, 2) w górach, 3) na bagnach, 4) w kopalniach, 5) na Wawelu, 6) na Zamku Królewskim w Warszawie, 7) w kilku fabrykach, 8) podróż Wisłą.

W klasie V: 1) przelot samolotem nad Karpatami, 2) przejazd koleją przez Śląsk: Górny i Cieszyński, 3) przejazd samochodem przez Wielkopolskę, 4) w hutach, 5) w wielkiem mieście, 6) na lodach północnych, 7) na tundrze i tajdze.

W klasie VI: 1) na pustyni, 2) w lasach dziewiczych, 3) w zagrodzie rodaka w Argentynie i Brazylji, 4) na Himalajach, 5) na oceanie Indyjskim pod równikiem, 6) na dnie oceanu w łodzi podwodnej.

W klasie VII: 1) na jakichś targach, 2) na wystawie, 3) w muzeum.

Podałem tylko kilka zagadnień, bynajmniej nie wszystkie, któreby metodą przeżyć można było opracować. Wszystko zależy od inicjatywy twórczo-artystycznej nauczyciela. Jego intuicja powinna mu zawsze podyktować, gdzie i jaką stosować metodę. Podam teraz kilka fragmentów prowadzonej przeze mnie jednostki metodycznej.

Przeżycie uczuciowo-moralne. W kopalni węgla (klasa IV). Dzieci, jakże się wam spało? A śniadanie smakowało? Czy chcecie pojechać na zwiedzenie kopalni węgla? Zgoda! (Dzieci nocowały w szkole powszechnej w Wieliczce, dokąd przyleciały samolotem i zwiedzały kopalnię soli — była to poprzednia lekcja). Więc wszystko w porządku? Janku, proszę zapiąć plecak, bo wszystko stracisz! Zosiu, ty w białym bereciku nie pójdziesz do kopalni, nałóż granatowy! Dzieci, stawajcie w pary. Czego się tam Józek pcha? Maniu, stań z Halinką! Ja poproszę tu p. kierownika i wszyscy jemu podziękujemy za opiekę nad nami. (Udaję ruchami, że poszedłem i powracam z kierownikiem; ściskam mu rękę i głośno dziękuję; dziatwa też wymawia głośno: „Dziękujemy Panu". Teraz pójdziemy do samolotu, ale was już nie będę uczył, jak trzeba wsiadać do samolotu i wysiadać. Przylecieliśmy na lotnisko w Mysłowicach. Wyruszamy dwójkami. Zaśpiewać piosenkę. (Śpiew.) Skończyć śpiew. Stanąć! Patrzcie, jaka mocna brama! Przez nią pójdziemy do kopalni. Dzieci, proszę tu zaczekać, tylko grzecznie, a ja skoczę do p. inżyniera i porozumiem się. (Chowam się za tablicę). Ale wiecie co? Nie wiem nawet, czy iść z wami do kopalni, czy nie, bo pan inżynier wymaga jednej bardzo strasznej rzeczy. (Na twarzach dziatwy maluje się przestrach). Może naprawdę nie pójdziemy. (Pójdziemy, pójdziemy — wołają dzieci, prosimy powiedzieć, czego pan inżynier chce.) No, to słuchajcie: Otóż pan inżynier dał taką kartkę (pokazuję napisany arkusik) do podpisania. Ja wam przeczytam. „My niżej podpisani, jako wycieczka szkoły powszechnej w . . . . . . (w ich oczach wpisuję „Oszmianie") zrzekamy się prawa żądania od kopalni węgla w Mysłowicach odszkodowania, gdyby nam stało się jakieś nieszczęście". Podpisujecie się? Część dziatwy patrzy na mnie z konsternacją. Widzicie, wy boicie się na jeden raz podpisać się, a jakże tam muszą górnicy pracować dla nas przez całe swe

życie, aby nam dostarczyć tego czarnego węgla! (Następują podpisy). Dzieci, teraz bardzo ostrożnie, bo jakby wam stało się nieszczęście, to nikt nie odpowiada.

Proszę wchodzić przez bramę i iść za tym oto panem (wskazuję ręką), bo on będzie nas oprowadzał. Proszę Pana, dokąd teraz nas Pan poprowadzi? — Do windy, którą zjedziemy do podziemia. (Odpowiadam sam innym głosem.) Dzieci, patrzcie, jak ładnie wygląda winda, jakby dwupiętrowy maleńki domek! Franuś, odlicz dwudziestu i wsiadajcie do dolnego przedziału windy. (Następuje odliczanie.) Ale przedtem przewróćcie swe płaszcze, bo będą spadały krople brudnej wody. No, już! W windzie stójcie spokojnie. Teraz druga grupa. Dzieci, tylko pamiętajcie, żeby które z was nie wymiotowało, bo jak winda będzie się opuszczała, to was będzie bardzo nudziło, jakbyście się huśtali na największej huśtawce. Gotowi? (Robię ruch swojem ciałem, jakby winda się oderwała i my opuszczamy się.) Oj, jak mnie nudzi, jakby wszystkie wnętrzności chciały wyskoczyć. Oj, jak ciemno; gorzej jeszcze niż nocą w piwnicy. Janek, Michaś, poco kaszlacie? Wiem, wiem, was też nudzi. Dzieci, trzymać się, nie wymiotować. A teraz chwileczkę... uwagi. Posłuchamy, jak ziemia mówi. Dzieci, słyszycie? „hu-u-u, hu-u-u! hu-u-u-u-u“!! (Wymawiam początkowo ledwie dosłyszalnym głosem.) Na sali martwa cisza. To napewno huk od pracy górników. A co jeszcze słyszycie? „dyń, dyń, dyń“; czy na was coś nie kapie? U mnie to całe plecy mokre. To woda kapie na windę, a ja stoję przy ścianie, więc i na moje plecy kapie. Ale to nic, wyschniemy. (Robię ciałem taki ruch, jakbym się poderwał z miejsca, gdyż chcę u dziatwy wywołać wrażenie zatrzymania się windy.) Ot i przyjechaliśmy. Co to jest, że nas nie wypuszczają? A-a! My musimy poczekać, zanim wyjdą ci, którzy są pod nami. No już i nas wypuszczą, bo ktoś odmyka drzwi. Dzieci, patrzcie, patrzcie! Tu jakby było miasto pod ziemią! Jak, tu światło? A ile tu wagonów z węglem, a ile tu parowozów elektrycznych, a ile tu szyn żelaznych, a ilu tu ludzi! Doprawdy, cudowne miasto! Proszę się temu nie dziwić, bo to jest główny korytarz, do którego są spychane wagony z węglem z korytarzy bocznych.

Dzieci, proszę iść ostrożnie, żeby na was nie najechał pociąg. Dołączyć! Iść za panem przewodnikiem, żebyście się nie pogubili.

Oto jest korytarz boczny. Jaki on jest już ciemny. Spójrzcie wgórę. Widzicie, sufit nie jest już cementowany, a tylko podparty deskami, żeby nie oderwała się bryła węgla i nie zabiła górnika. Patrzcie, już i desek niema, sam tylko węgiel na suficie. Teraz przysłuchujcie się. Jakby coś zaczęło trzeszczeć, to uciekajcie z tego miejsca, bo może oderwać się bryła węgla. Jadziu, Stasiu, poco wybiegacie z szeregu? Patrzcie, jacy z nich tchórze! Boją się, żeby ich węgiel nie zabił. A jakże ci górnicy muszą przez całe życie pracować! Dzieci, patrzcie, jakieś w dali lampki się świecą i jakieś poruszają się cienie. To już są sami górnicy. Ilu ich tam pracuje? Tak. Dobrzeście policzyli, że trzech. Dołączyć. Nie odstawać. A co, zmęczyliście się? No, a teraz przyjrzyjcie się dobrze oto tym narzędziom. To jest świder elektryczny. No co, Franusiu, nie podniesiesz? To niech pomoże Piotruś. O rety! Jacyście bezsilni. Ledwieście we dwójkę udźwignęli. A jakże oto ten pan (wskazuję ręką) musi całe swe życie, codzień nim pracować, aby dla swoich dziatek zarobić na kawałek chleba, a dla was wydobyć taki ładny węgiel. A to jest kilof do rozbijania dużych brył węgla. Kilof to już jest lekki, widzicie, sama nawet Mania go podniosła. A oto jest wózek, już napełniony węglem. Widzieliście tych wózków dużo na głównym korytarzu. Patrzcie, patrzcie, jacy to bezsilni Adaś i Romuś, ledwie wózek z miejsca ruszyli. A oto ten pan musi ten wózek codzień popychać aż do głównego korytarza i to przez cały tydzień, przez miesiąc, przez rok, przez całe swoje życie, dopóki nie umrze sam, lub nie zabije go bryła węgla. A wiecie, ile ci ludzie dostają za swoją pracę i jak długo pracują? Otóż ten pan (wskazuję ręką) pracuje rok i dostaje po cztery złote dziennie, a ten pracuje 5 lat i zarabia po 6 zł dziennie, a ten oto pracuje 12 lat i otrzymuje po 9 zł dziennie. Co? Niedużo? Tak, tak, to jest bardzo mało za tak ciężką pracę.

Teraz poprosimy tych panów, aby przy nas odwalili dużą bryłę węgla. Patrzcie, patrzcie, jak ten świder jest dobrze przez tego pana wychowany, tak posłusznie włazi do ściany z węgla. Otóż otwór i gotów; patrzcie już gotów i drugi. Dzieci, przyjrzyjcie się, jak ten pan (wskazuję ręką) zakłada dynamit i zaknebIowuje otwór korkiem z gliny i spuszcza lont, który zaraz zapali. Dzieci, prędko za mną! Do drugiego bocznego korytarza, aby

nas nie zabiło. Otwórzcie na chwilkę usta. Bu-u-u-u-ch! (Silnie podrywam się z miejsca, udając wielki przestrach. Symulowane moje uczucie udziela się i dziatwie.) No co, żywi jeszcze jesteście? Teraz pójdziemy zobaczyć, co się tam stało. Co to? Gdzie my jesteśmy? W jakim strasznym tumanie! Ach, to kurz od węgla. Dzieci, czemprędzej zamknąć usta, a oddychać nosem. Dzieci powąchajcie; co to za zapach. Jakby ktoś narobił dużo dymu z nafty. „F-i-i“, jaki ten zapach nieprzyjemny, wstrętny. Biedni ci górnicy, w takiem powietrzu muszą pracować. Dzieci, czy was coś w nosie nie drapie? Aha, tak, tak. Mnie też bardzo drapie. To drobniusieńkie bardzo kawałeczki węgla. No, teraz podziękujemy tym panom i pójdziemy zpowrotem do windy, a windą na powierzchnię ziemi. Prędzej iść, nie oglądać się. No, wsiadajcie. Jedziemy (podrywam się w chwili ruszenia windy oraz zatrzymania się). Wychodzić. A teraz podziękujemy panu przewodnikowi, że nas szczęśliwie wyprowadził na świat Boży.

Źź-i-i-i-i!! Co to za gwizdek? (Patrzę na zegarek). A-a-a! To zaraz będą zmieniali się górnicy, bo jest godzina 12-ta. Jedni pójdą pod ziemię, a ci, którzy byli pod ziemią od godz. 4-ej w nocy do 12-ej w południe, pójdą do domu na odpoczynek. O, patrzcie, już idą. O, Boże! O, litościwy! Jacyż oni żółci. Na twarzy tylko same kości, oczy wpadnięte, jakby po chorobie, a jacyż oni smutni. Prawda! Nie chce się im do podziemia w kopalni iść, bo nie wiedzą, czy stamtąd wszyscy powrócą, gdyż może bryła węgla zabić niejednego. Dzieci, przyjrzyjcie się oto tamtemu młodemu panu (wskazuję ręką). Jaka piękna kiedyś twarz była. A jaki nos ładny, a oczy, czarne oczy. Ale jakiż on teraz też żółty i straszny. Jakby kilka miesięcy leżał w łóżku i chorował. Dzieci, a czyście widziały, jak on na nas smętnie spojrzał. Widocznie pomyślał „jak im dobrze, im nic nie grozi, a ja, Bóg wie, czy z tego podziemia powrócę“. Ot, już schowali się do windy.

Dzieci, teraz pójdziemy do naszego samolotu, ale przedtem oczyśćcie swoje płaszcze i przewróćcie je, oczyśćcie wasze buciki, no i jeszcze dwie rzeczy; kto z was powie, jakie? (Dziatwa wymienia rozmaite części ubrania). O, nie, nie. Nos i płuca. Kichnijcie na chusteczkę. Kto wam tyle sadzy ponakładał do nosów i płuc? Spójrzcie na tę sadzę przez powiększające szkło.

(Patrzę na swoją chusteczkę przez lupę). Jakie to śliczne, drobniusieńkie kawałeczki węgla. Za jednym pobytem w kopalni tyleżeście do płuc nabrali, a ileż ten górnik, który pracował już dwanaście lat. U niego napewno połowa płuc założona jest węglem. A jak jeszcze popracuje lat dwanaście, to co będzie? Będzie miał napewno całe płuca zasypane węglem, a więc nastąpi niechybna śmierć. Wiecie, dzieci, górnicy rzadko kiedy dożywają do pięćdziesiątki. No, teraz pójdziemy do samolotu i powrócimy do swojej Oszmiany.

Otóż i dzwonek; dobrze, żeśmy zdążyli wrócić. A teraz powiem wam jeszcze coś. Wczoraj powiedziałem pani, która uczy was polskiego, że jutro, tj. dziś, będziecie ze mną oglądali na wycieczce kopalnię węgla i pracę górnika. Pani mnie prosiła, abym wam powiedział, że da wam następujący temat do wypracowania z polskiego: „Co ja jestem winien górnikowi i dlaczego?“ Więc wy teraz o tem pomyślcie.

Będzie to korelacja geografji z polskiem. Z wielką satysfakcją przeczyta potem kolega geograf, jak dziatwa głęboko przeżyła mimochodem do niej zwrócone morały o życiu i pracy górnika.

Żeby taka lekcja - wycieczka osiągnęła swój cel, musi prowadzący tak zachowywać się, takich używać terminów, tak sugestyjnie wskazywać na rzeczy, tak kierować fantazją dzieci, jakby naprawdę daną wycieczkę prowadził. Im większa będzie sugestja, na którą nauczyciel się zdobędzie, tem wspanialej wypadnie lekcja.

Wycieczka-lekcja, w której mają wystąpić przeżycia uczuciowo - państwowe, będzie się różniła od powyżej podanej tylko tem, że poprowadzimy dziatwę nie do kopalni węgla, nie do jaskini, ale na Wawel, do Zamku Królewskiego, tj. do takich miejsc, gdzie są zgromadzone pamiątki narodowo - państwowe. Będziemy mówili o innych rzeczach, więc innemi terminami, dziatwa ma inaczej się zachowywać, ale samo postępowanie metodyczne pozostaje bez zmian. Powyższe uwagi odnoszą się również i do lekcji-wycieczki, w której mamy wywołać u dzieci przeżycia uczuciowo-estetyczne lub przeżycie piękna krajobrazu. Pójdziemy tylko wtedy z dziećmi do muzeów, na galerję obrazów, albo pojedziemy samolotem ponad naszemi górami, na wielbłądach przez pustynię Saharę, na okrętach przez oceany, na łodzi podwodnej na dno oceanu, a samochodem po

szosach Wielkopolski. Zależnie od tego, co chcemy pokazać i jak, wybieramy ten lub inny środek lokomocji.

Jeżeli prowadzący ma zasób wiedzy praktycznej i umiejętności prowadzenia (rzeczy te można zdobyć), to przeżycia dziatwy są tak silne, że dziatwa chętnie chce wierzyć, iż to było naprawdę. Z drugiej strony uczy się dziatwa praktycznych wskazówek zachowania się, gdyby na taką lub inną wycieczkę naprawdę kiedyś pojechała.

Oszmiana (woj. wileńskie). Andrzej Mamczyc.

GŁÓWNE RZEKI EUROPY.

(Lekcja na oddz. V.)

Pomoce naukowe: Mapa fizyczna i mapa indukcyjna Europy. Uczniowie mają mapki fizyczne i mapki konturowe Europy lub też mapki, odciśnięte powielaczem.

Lekcję opieramy na notowaniu w mapkach konturowych i obliczaniu długości rzek według podziałki.

Tematu tego nie można opracować zbyt sucho, ograniczając się jedynie do wyuczenia nazw rzek i wpisania ich w mapki konturowe; byłoby to tylko czczą nomenklaturą, która w rezultacie nicby nie dała uczniowi. Lekcja ta musi mieć dla dziecka znaczenie praktyczne, wtedy dopiero osiągnie swój cel. Jest zresztą oparta na znanych pojęciach, uczniowie bowiem poznali już hydrografję Polski; trudniejsze definicje należy jednak powtórzyć. Ze względu na materjał naukowy składa się lekcja z trzech zasadniczych części: I część to główny dział wód i zlewiska Europy, II część to charakterystyka rzek Europy, III część nazwy rzek i pomiary ich długości.

I. Wymień zlewiska rzek w Polsce. (Zlewisko morza Bałtyckiego i zlewisko morza Czarnego.) Co to jest zlewisko? (Obszar ziemi, z którego wszystkie rzeki wpadają do jednego morza.). Co odgranicza od siebie zlewiska? (Dział wód.) Co to jest dział wód? (Wał, który odgranicza od siebie dwa zlewiska; mogą nim być góry lub wyżyny.) Wskaż dział wód, odgraniczający zlewisko Bałtyku od zlewiska morza Czarnego.

Przeczytaj z mapy fizycznej Europy, w którym kierunku płyną rzeki Europy. (W kierunku pn.-zach. i pd.-wsch.) Ile więc głównych zlewisk wyróżniamy w Europie? (Dwa: pn.-

zachodnie i pd.-wschodnie, nauczyciel uzupełnia — zlewisko pn.-zachodnie czyli atlantyckie i pd.-wschodnie czyli śródziemnomorskie.) Znajdźcie rzeki, które nie należą do żadnych z tych dwóch zlewisk. (Ural i Wołga, wpadające do morza Kaspijskiego.) Nauczyciel objaśnia, że obszar, z którego rzeki wpadają do jezior zamkniętych, noszą nazwę obszarów bezodpływowych.) Znajdźcie główny czyli walny dział wód europejskich na mapie. (Uczniowie przeprowadzają główny dział wód na mapie, następnie nauczyciel poleca wyjąć uczniom mapki konturowe, kreślić grubą kreską dział wód; linja przechodzi pomiędzy źródłami obu zlewisk — równocześnie jeden z uczniów wykreśla główny dział wód europejskich na mapie indukcyjnej.) Zakolorujcie teraz zlewisko atlantyckie zielonym kolorem, zlewisko śródziemnomorskie żółtym, obszar bezodpływowy niebieskim kolorem. (Na mapie indukcyjnej nie koloruje się zlewisk.)

Jak zatytułujecie tę mapkę? (Główny dział wód europejskich i zlewiska.) Napiszcie ten tytuł. Czego brak jeszcze mapce? (Objaśnienia.) Uczniowie wykańczają mapkę objaśnieniem (skalą barw) — pisząc obok kwadraciku zielonego zlewisko atlantyckie, obok żółtego zlewisko śródziemnomorskie, obok niebieskiego — obszar bezodpływowy; dział wód zaznacza się kreską. Najlepiej wykończoną mapkę wywiesza się na ścianie w klasie.

II. Wskaż teraz, co jest działem wodnym między zlewiskami Europy. Uczeń czyta z mapy: Ural, wyżyny płyty rosyjskiej, Karpaty, góry Średnie Niemieckie, Alpy, Pireneje. Gdzie mają więc swe źródła rzeki Europy zachodniej? (W górach.) W Europie wchodniej? (W niskich wyżynach.)

Spróbuj scharakteryzować zatem rzeki Europy zachodniej i Europy wschodniej według dyspozycji:

Długość rzek — źródła — bieg — wpływ klimatu — wpływ cywilizacji — żegluga. W rezultacie uczeń powinien dojść do następującego sformułowania odpowiedzi: Rzeki Europy zachodniej są krótkie, bo Europa zachodnia jest wąska — posiadają swe źródła w górach, mają więc obfitość wód z lodowców i górskich strumyków, i bieg bystry, w lecie nie wysychają, nie jest tu bowiem zbyt gorąco, a lodowce zasilają je nawet w lecie,

w zimie nie zamarzają. Cywilizacja Europy zachodniej jest wysoka — rzeki są więc dobrze uregulowane; są zatem bardzo zdatne do żeglugi.

Rzeki Europy wschodniej są długie, bo ląd jest tam znacznie rozszerzony, źródła znajdują się w niskich wyżynach, bieg więc mają leniwy, nie zasilają je lodowce, w czasie upalnych lat wysychają, w zimie zamarzają. Kultura Europy wschodniej niższa — rzeki nieuregulowane, są mniej przydatne do żeglugi.

III. Zapoznamy się teraz z nazwami rzek Europy. Uczniowie na podstawie mapy ściennej i swoich mapek odczytują nazwy głównych rzek, następnie odszukują te rzeki w swoich mapkach konturowych i podpisują je, jeden z uczniów czyni to samo na mapie indukcyjnej, nauczyciel kontroluje. Uczniowie wymieniają już bez trudności rzeki morza Białego, Bałtyckiego, Północnego itd. Teraz nauczyciel stawia dzieci przed nowem zagadnieniem, mianowicie: która z rzek Europy jest najdłuższa? Następuje obliczenie zapomocą pomiaru i podziałki. Przeczytaj podziałkę liczbową mapy ściennej. (1 : 3 500 000.) Wskaż podziałkę linjową. Będziemy teraz obliczali długość rzek. Praca podzielona między uczniów — jedni mierzą na mapie ściennej rzekę Wołgę, drudzy Dunaj, inni w swoich atlasikach, a nawet na mapkach konturowych, jeszcze inni szukają rzek najmniejszych w Europie. Obliczają według podziałki liczbowej i linjowej. Mierzenie odbywa się w ten sposób, że do narysowanej rzeki przykładają dokładnie włóczkę, przymocowując ją szpileczkami; otrzymaną długość w centymetrach mnożą przez podziałkę liczbową i stwierdzają długość rzeki.

Uczniowie porównują swoje pomiary; naturalnie nie będą one zupełnie ścisłe, będą różnice w jednostkach i dziesiątkach km, ale nie mogą się już różnić w setkach. Wtedy dopiero zaglądamy do książek i przekonywujemy się, kto był najdokładniejszy w swych pomiarach. Należy zwracać uwagę na dokładność pomiarów, nie jest to bowiem nauka na efekt; w życiu bardzo może się przydać ta umiejętność, zwłaszcza dzisiaj w czasach masowej turystyki, a uczeń — kiedyś przyszły żołnierz — musi się nauczyć dokładnie mierzyć przestrzenie. Na podstawie książki stwierdzamy teraz, że Wołga jest najdłuższą rzeką Europy, ma okrągłe 3 700 km, Dunaj 2 900 km, Dniepr 2 200 km, Don 1 900

km, Dwina pn. 1800 km, Peczora 1600 km, Łaba 1200 km, Wisła 1125 km (dokładnie) — że najmniejszą rzeką Europy z poznanych jest Po (Pad) 650 km, a potem Sekwana 705 km. Dla jasności można nakoniec sporządzić najprostszy wykres linjowy kilku najważniejszych rzek. Biorąc takie wymiary, że na tablicy 1 cm = 100 km, a w zeszytach uczniowskich 1 cm = 500 km, wykreślamy odcinki:

Wołga ——·——·——·——·——·——·——·—7,5 cm
Dunaj ——·——·——·——·——·—— prawie 6 cm
Wisła ——·——·— przeszło 2 cm itd.

Poznań. Jadwiga Makosińska.

NAUCZYCIELKA PEŁNA DOBRYCH CHĘCI.

Feljeton z francuskiego czasopisma *L'Ecole et la Vie* (rocznik 1933/34, str. 598).

Pewna nauczycielka zainicjowała w swej szkole rzecz godną uwagi. Do programu nauczania w swej szkole dodała jeszcze nowy przedmiot: „Uśmiech".

„Teraz, moje dzieci, powiedziała, po takich lekcjach jak rachunki, ortografja, ćwiczenia gramatyczne, które są suche i nudne, będziemy ćwiczyć się w czem innem... w uśmiechu. Dlaczego i kiedy mamy się uśmiechać?"

I sama zaczyna tłumaczyć.

„Uśmiechamy się, gdy nam lekcja dobrze idzie, gdy nam kolega pożyczy do zabawy swego bąka, gdy mamusia da nam kawałek dobrego tortu".

W tym momencie twarze dzieci rozjaśniają się, oczka błyszczą i wargi, złożone do pięknego uśmiechu, wyglądają, jak kielichy kwiatów. Potem dzieci same podają dużo powodów do uśmiechu. Dla jednego koniec lekcji, drugi przypomina sobie przygody na wycieczce ostatniego czwartku, trzeci opowiada o zabawnych figlach swego młodszego brata, tamten uśmiecha się na widok swego „Lorda", który, szczekając, wybiega na spotkanie swego „pana". Przykłady się mnożą. W klasie panuje radosna atmosfera. Nauczycielka daje dobry przykład i wciąż jest uśmiechnięta i dalej przeprowadza swoją myśl: „Ale trzeba także umieć uśmiechnąć się, gdy spotka nas nawet mała nieprzyjemność. Kuba, bawiąc się na podwórku, upadł. Potłukł się, ale niebardzo. Myślicie, że wstał z płaczem? Nie. Wstał i uśmiechnął się. Uśmiechnijmy się jak Kuba".

Uśmiechy, trochę wymuszone, zjawiły się na ustach.

„Łatwiej się śmiać, proszę Pani, niż uśmiechać".

I znów sypią się przykłady drobnych nieszczęść, z powodu których nie warto płakać, a raczej uśmiechnąć się.

„Proszę Pani, jak kolega mi nawymyśla, to lepiej uśmiechnąć się, niż mu też nawymyślać."

„Proszę Pani, gdy ząb zaboli, to uśmiechnąć się, a nie z płaczem biec zaraz do dentysty".

Nauczycielka przytakuje i myśli sobie, gdyby starsi przyjęli od dzieci ten uśmiech w swych trudnościach i troskach codziennych, życie układałoby się

inaczej. Dziś tak mało ludzi umie się uśmiechać i nic dziwnego, że tyle jest nieporozumień i sprzeczek niepotrzebnych.

W tym momencie ktoś zapukał do drzwi klasy i w progu ukazał się inspektor szkolny. Twarz nauczycielki pobladła, uśmiech zniknął z ust, a z ostatniej ławki Gutek, który dopiero co mówił o uśmiechnięciu się, choć bolą zęby, spokojnie mówi:

„Proszę Pani, a gdy pan inspektor wchodzi do klasy, to też trzeba jednak uśmiechnąć się."

Tym razem nie nauczycielka, lecz inspektor, wprowadzony w dobry humor przez Gucia, daje przykład uśmiechu, który na chwilę znikł z ust uczniów no i ... nauczycielki.

„Powiedzno, mój kochany, co robiliście teraz w klasie?" pytał inspektor Gutka.

„Ćwiczyliśmy się w uśmiechu, Panie Inspektorze", odpowiada szczerze Gutek.

Nauczycielka chciała jakby usprawiedliwiać się. Inspektor przerywa jej a zwraca się do Gutka.

„Do kogo trzeba się uśmiechać?" — Gutek, dziecko przedmieścia, które zna dobrze życie ulicy: „Do policjanta, szofera, dozorcy, proszę Pana Inspektora". Teraz cała klasa w śmiech.

„A więc trzeba być zawsze uśmiechniętym?" — „O nie, Panie Inspektorze, — przerywa Gutek — tylko nie do ojca". — „Hm, a to dlaczego?"

„Jednego dnia dostałem za uszy, bo spóźniłem się do domu. Uśmiechnąłem się, a ojciec — ja cię nauczę śmiać się, pętaku jeden — i wlał mi porządnie w skórę.

W. (woj. pomorskie). Tłumaczył N.

*

Dopisek redakcji. Poniżej pozwalamy sobie przytoczyć kilka uwag Szan. Tłumacza feljetonu, wyjętych z jego listu, przy którym przesłał rękopis i zwrócił rocznik:

„Dziękuję za nadesłanie rocznika *L'Ecole et la Vie*. Niestety nie znalazłem nic, coby specjalnie mogło zainteresować naszych czytelników. Na krytykowanie metod czy sposobów przeprowadzania niektórych przedmiotów w szkołach francuskich szkoda czasu i miejsca w naszych pismach. Skonstatować trzeba, że stoimy o niebo wyżej w naszych metodach nauczania. Francuzi kroczą za nami. Mamy dobrych pedagogów. Podręczników naszych mogą mam zazdrościć inni. W ofiarnej pracy szarego nauczyciela w zapadłej dziurze prowincjonalnej, w strasznych warunkach materjalnych, nikt nas chyba nie wyprzedził. Szkoda, że jesteśmy tak biedni i nie możemy sobie pozwolić na rozwinięcie sieci szkolnej, wznoszenie odpowiednich budynków szkolnych i forsowniejsze dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych. Szkoda tylko, że nie wszyscy nauczyciele mogą sobie pozwolić na prenumerowanie czasopism pedagogicznych. Po usunięciu tych „drobnych" niedomagań bez przesady moglibyśmy stanąć na czele narodów w realizowaniu oświaty.

Wyrwałem z nadesłanego czasopisma drobiazg, który może urozmaicić dotychczasowy układ *Przyjaciela Szkoły*. Mam wrażenie, że jedynie Gustaw Morcinek drogą feljetonów w *Gazecie Polskiej* stara się zapoznać społeczeństwo z życiem szkoły i tą drogą przemycać poznawanie dziecka.

W *L'Ecole et la Vie* autorzy pod pseudonimami Dupon et Durand w formie feljetonów omawiają rozmaite bolączki szkolne. W jednym z nich ośmieszają znane *keep smiling* (Uśmiechnij się). Przypuszczam, że rozweseli i czytelników *P. S.* oraz nasunie pewne refleksje". N.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Z licznie nadesłanego materjału do tej rubryki dobraliśmy przedewszystkiem głosy, odnoszące się do tematu współpracy domu i szkoły, przyczem pozwoliliśmy sobie na poważne skrócenie rękopisów. Szan. Dysputantów prosimy o przystąpienie odrazu do rzeczy i o wypowiadanie swych uwag w bardzo zwięzłej formie. Red.

„Trudności współpracy szkoły z domem." (Nr. 3/1935.)

Motto: *Man könnte erzogene Kinder gebären,*
Wenn die Eltern erzogen wären. (Goethe.)

Przeważnie roztrząsano to zagadnienie dotąd jednostronnie. Ale popatrzmy na rzeczy tak, jakie one są. Przyjrzyjmy się więc dobrze rodzicom. Poklasyfikujmy ich, posługując się tu typologją W. Stekla.*)

Dociekania nasze rozpocznijmy pytaniem: Czy rodzice zdolni są w 100% (względnie w jakim %) do wychowania swych dzieci i współpracy ze szkołą?

Autora, jako lekarza, interesuje przedewszystkiem zdatność psychofizyczna rodziców do pełnienia swoich funkcyj społecznych. Twierdzi, że tylko przez odrodzenie życia rodzinnego możemy chorą ludzkość uzdrowić i wychować, przygotować do spełnienia swych zadań socjalnych. Jeśli tak, trzeba najpierw rodziców znać, wyleczyć i wychować, a potem dopiero będziemy mogli mówić o wychowywaniu dzieci przez nich i współpracy ze szkołą.

Stekel rozróżnia dwa typy rodziców: typ dodatni i ujemny.

I. Do typu dodatniego zalicza tych rodziców, którzy swem zachowaniem, życiem całem mogą służyć za wzór dla swych dzieci. II. Typ ujemny — to rodzice, którzy nie mogą służyć przykładem, gdyż swym sposobem bycia wprost wypaczają charakter dzieci. Ten dość liczny typ rozpada się na kilkanaście podtypów:

1. Rodzice nerwowi. Najczęściej bywa, że dzieci tych rodziców są również nerwowe.
2. Rodzice z pewnym urazem płciowym. Oboje (względnie jedną ze stron) cechuje pewna oziębłoś płciowa, stąd wywodzi się pewna ociężałość, gnuśność, więc brak zainteresowania się dziećmi.
3. Ojciec nie jest typem męskim, lecz czemś pośredniem, nieokreślonem pomiędzy kobietą a mężczyzną, może i zniewieściałym (*Mannweib);* matka zaś — kobietą-dzieckiem (*Kindweib*).
4. Ludzie wciąż niezadowoleni, bez radości życiowej.
5. Matka zbyt młoda oraz kobieta, zostająca matką w późniejszym wieku.
6. Rodzice bardzo drażliwi, pobudliwi lub odwrotnie — apatyczni.
7. Rodzice lekkomyślni, których nie zainteresują problemy pedagogiczne.
8. Rodzice o purytańskich zasadach. Tacy przeważnie nie rozumieją duszy dziecięcej, jej praw np. do należycie pojętej swobody itp.

---

*) Dr. W. Stekel: *Erziehung der Eltern.* — Verlag der Psychotherapeutischen Praxis — Wien 1934.

9. Rodzice — sadyści. Ich „zahukane" latorośle, to ciekawy objekt dla psychologa.
10. Rodzice: pijacy i pijaczki.
11. Rodzice, gdzie jedna lub obydwie strony są anormalne, względnie znajdują się na pograniczu normalności i anormalności.
12. Rodzice stale chorzy i dziedzicznie obciążeni.
13. Rodzice, nie rozumiejący istoty procesu wychowania, a hołdujący jakimś hypermodnym prądom wychowawczym.
14. Rodzice przybrani. Dobrze jest, jeśli ich jedyne adoptowane dziecko jest osobnikiem łatwym do wychowania. Gorzej, jeżeli dziecko zawiodło ich oczekiwania, marzenia.
15. Rodzice, którzy sami nie odebrali żadnego wychowania lub błędne.
16. Rodzice, stosujący względem dzieci teror, bezwzględną stanowczość. Na każde, choćby najdrobniejsze, wykroczenie dzieci odpowiadają nierozumną, upartą i dumną reakcją. Zawsze potrafią być antagonistami, a stąd ludźmi nieznośnymi.
17. Rodzice-egoiści, w stosunku do całej ludzkości, nawet do swych dzieci.
18. Rodzice „trudni do wychowania". Tacy, którzy nie ulegają żadnym dobrym czy złym wpływom. W stosunkach z tą kategorją wszystko zależy od igraszki losu.

Z takimi to rodzicami nauczyciel musi i powinien współpracować. Każdy zrozumie, że łatwe to nie jest. Wiadomo także, że i nauczycielstwo z powodów od siebie niezależnych, nie może gruntownie poznać rodziców i myli się co do możliwości wciągnięcia ich do współpracy. Stąd powstaje chaos w stosunkach szkoły z domem i rodzice stają się nowym, dodatkowym kłopotem dla nauczycielstwa.

Z tego, co powyżej powiedzieliśmy, należy wysnuć jeden tylko wniosek. Współpraca rodziców ze szkołą jest konieczna. Jednak do ściślejszego współdziałania trzeba, by rodzice sami byli należycie wychowani, rozumieli swe zadania.

Szkoła sama nie może podjąć pracy — walki wychowawczej na dwóch równocześnie frontach. Wyjście z tej trudnej sytuacji: umożliwienie rodzicom (i nowożeńcom) zdobycia pewnego przeszkolenia w tej dziedzinie. Towarzystwa eugeniczne i podobne organizacje mają tu wdzięczne pole działania.

Poznań. Jan Szelejewski.

*

P. kolega Bandura pisze: „Nie mam zamiaru przekonywać o potrzebie współpracy szkoły z domem, gdyż na ten temat już się wielokrotnie wypowiadano". Tak jest, ale to jeszcze nie dowodzi, że sprawa jest wyczerpana całkowicie. Wszak gdyby tak było — nie istniałyby takie wielkie trudności przy zaspakajaniu tej żywej potrzeby. Dalej sądzę, że potrzeba współpracy jest zarysowana w naszych umysłach tylko bardzo ogólnikowo, a wiadomo przecież, że dokładnie poznana potrzeba przybliża nas przynajmniej o połowę drogi do jej urzeczywistnienia, bo pozwala nam nakreślić celowe środki i sposoby postępowania, a przez to samo usuwa gros przeszkód, leżących na drodze do celu. — — — — — — — — — —

Nie utożsamiajmy potrzeby współpracy w znaczeniu pojęciowem, ogólnem i teoretycznem z potrzebą współpracy w określonych warunkach środowiskowych, są to bowiem dwie sprawy bardzo a bardzo różniące się od siebie... Twierdzę, że nie rozporządzamy dostateczną ilością materjałów poznawczych, zebranych objektywnie w odniesieniu do poszczególnych środowisk, w jakich znajdują się nasze szkoły. Zatem nietylko o formy tu chodzi, o które woła kolega Bandura, ale o treść przedewszystkiem.

Nieznajomość struktury środowiska nie pozwala nam poznać jego potrzeb gospodarczych, kulturalnych, a co zatem idzie i środowiskowych zadań szkoły, co jest znów przeszkodą w poznaniu potrzeby współpracy szkoły z domem w danem środowisku. Szkoły wysuwają przeważnie tylko te zadania które je obchodzą, ale są nieciekawe lub obojętne zupełnie dla rodziców. Nic też dziwnego, że rodzice nie przejawiają żywszego zainteresowania do współpracy. Skoro chcemy, aby zaistniała współpraca między szkołą i domem, to rodzice muszą tu niemniejszy od nauczyciela, a nawet większy zrobić wysiłek w kierunku poznania potrzeby współpracy tak pod względem ogólnym, jak i szczegółowym. To musi ich tak samo obowiązywać w stosunku do całości państwa i wychowania, jak i nauczyciela w stosunku do danego środowiska. Słowem, praca samokształceniowa i poznawcza musi obowiązywać obie strony. Strony te muszą czuć jednakowo jej konieczność i potrzebę, oraz wykazywać maximum dobrej woli, zrozumienia i poszanowania wzajemnego.

O ile w tym kierunku już zrobił i robi coś pozytywnego nauczyciel, sam jeden i w ogóle — o tyle dotychczas nie można tego powiedzieć o wszystkich rodzicach. Przeciwnie: raczej należałoby podkreślić, że znaczny odsetek rodziców na skutek ulegania propagandzie antynauczycielskiej, robionej jawnie lub skrycie w niektórych pismach i na niektórych zebraniach, świadomie uchyla się od współpracy. Dopóki więc nie będzie przeprowadzana przez wszystkie czynniki odpowiednia propaganda wśród rodziców za współpracą, dopóty nie zacieśnią się dłonie w współdziałaniu tych dwóch najważniejszych czynników: domu i szkoły w wychowaniu młodego pokolenia. Z tego widzimy, że potrzeba współpracy nie jest tak prostą sprawą, ale wręcz odwrotnie; jest to jeszcze bardzo zawiły problem, zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym. Gdy pozostawimy jego rozwiązanie tylko nauczycielowi, dziś pracującemu w nadzwyczaj ciężkich warunkach tak zawodowych, jak i osobistych (strona prawno-materjalna), to możemy śmiało przypuszczać, że rozwiązany on nie będzie. Bo oto nauczyciel polski robi w tym kierunku wysiłki od wielu lat, a rezultaty są nagół nikłe. Skąd można mieć tę pewność, że będą one lepsze w przyszłości, gdy pozostawimy nauczyciela samotnego i opuszczonego w tej pracy, gdy będziemy tylko kierowali pod jego adresem uświadomienie i stawiali wymagania, jak to czyni p. kol. Bandura?

Trzeba koniecznie, aby świadomy ogół społeczeństwa, organizacje społeczne, prasa itp. rozwinęły intensywną propagandę pod adresem rodziców i rozpoczęły realną pracę; trzeba koniecznie, aby wsparły nauczyciela kon-

kretnemi pomocami, bo w przeciwnym razie — prócz obracania się w sferze ogólników i przypuszczeń — nic realnego w kierunku realizacji współpracy zrobić się nie da.

Augustów (woj. białostockie). Józef Witek.

*

Autor dopatruje się przyczyn trudności w współpracy przedewszystkiem w nauczycielstwie. Niewątpliwie, że mamy wiele jeszcze pod tym względem do zrobienia, ale jeśli mowa o trudnościach, to powstają one przedewszystkiem ze strony niewłaściwego traktowania szkoły przez front pozaszkolny, przez społeczeństwo — rodziców. — — — — — — —

Trudności współpracy domu ze szkołą leżą bardzo głęboko, bo w niewychowaniu rodziców, w ich ciężkiem bytowaniu materjalnem itd. To ważkie, bardzo ważkie zagadnienie, to problem, mojem zdaniem, bardzo trudny do rozwiązania, trudniejszy w odniesieniu do rodziców niż do nauczycielstwa... I tu tkwi źródło tych właśnie trudności..., obok bowiem często niezrozumienia przez dom wysiłków szkoły staje przed nami zrozumiała zupełnie, bo dotkliwie widoczna — nędza i bieda domu. I co w takich razach stanie się podstawą do budowania współpracy między domem i szkołą?... Oto nowy, bodajże najdonioślejszy problemat trudności tej współpracy... Ale szkoła nie stoi i nie czeka z założonemi rękoma — dożywia, ubiera, a nawet myje, czesze i szyje, słowem, zastępuje dom (kultura życia codziennego). To bardzo wyraźny dowód ogromnych wysiłków ze strony nauczyciela dla współpracy z domem — to, nie spoglądanie „z piedestału"..., ale żmudna praca codzienna nauczyciela, właśnie dla idei współpracy szkoły z domem. W przerzucaniu pomostu współpracy szkoły z domem czyni wszystko nauczyciel przeważnie; dom, jeśli nie przeszkadza niejednokrotnie tej robocie, to często się biernie zachowuje. Więc „uwznioślenie" tego właśnie domu, przekonanie go do szkoły (przez nauczyciela niewątpliwie, ale przedewszystkiem przez społeczeństwo: prasę, radjo, specjalne odczyty) oto problem do rozwiązania.

Z nauczycielem to już nam łatwiej pójdzie.

Kopyczyńce (woj. tarnopolskie). Kazimierz Moroz.

„Łódź. Uwagi o lekcji historji w klasie VI." (Nr. 5/1935.)

Sam temat o Łodzi należy niewątpliwie do tematów gospodarczych i umiejscowienie go w programie jest zupełnie wyraźne, szczególnie, jeżeli chodzi o nauczanie w okolicach Łodzi, tj. regjonie łódzkim. Sposób opracowania w zupełności odpowiada postulatom dydaktycznym na tym stopniu, jeżeli się zważy, że Szan. Autor potrafił zebrać aż tyle pomocy naukowych. Ujmowanie zagadnień w barwne i plastyczne obrazy odpowiada postaciowemu ujmowaniu przez dziecko, aktualizacja wpływa na wzrost zainteresowania, tem bardziej, skoro uwzględnił Szan. Autor zasadę koncentracji i korelacji z innemi przedmiotami, a nawet z życiem.

Samo opracowanie jest bardzo ciekawe; stosuję podobne od kilku lat, ale nasuwa mi się jedna uwaga: lekcja, poprowadzona tym sposobem, osiągnie w zupełności cel w klasie, dobranej pod wzgl. zdolności uczniów tj. w klasie „a"; trudno natomiast narzucić taki sposób klasom „c", jeżeli się zważy, że

szkołom naszym brak często jakichkolwiek pomocy naukowych. Wprawdzie można to i owo od uczniów wyciągnąć przy zastosowaniu wskazówek Szan. Autora. Jednak zauważyłem, że organizacja pracy w tym duchu na stałe, zniechęca jednak młodzież, która od czasu do czasu wprost pragnie, by nauczyciel dał jej jak najwięcej od siebie.

Uważam, że szkodliwa selekcja pedagogiczna winna być usunięta do możliwych granic, a wówczas bez „ale" możnaby prowadzić sposobem, podanym przez p. kol. Nowaczyka. Jest to bowiem praca, ruch, życie, a nie mdłe, monotonne opowiadanie przez nauczyciela, które poza sporadycznemi wypadkami, mało obchodzi ucznia, a w każdym razie nie organizuje go w tym stopniu wewnętrznie, nie porywa, jak przy podanym sposobie opracowania. Uwagi te są w zupełności słuszne i niezmiernie ciekawe, ale przedewszystkiem w odpowiednio zorganizowanej klasie i w odpowiedniem środowisku, co sam Szan. Autor doskonale podkreślił.

Na marginesie pragnę dodać, że wielką pomoc oddają ilustracje, zbierane z gazet codziennych, a szczególnie z tygodników jak: *Na Szerokim Świecie*, *Światowid*, *Ilustracja*, *IKC*, roczniki *Płomyka*, *Orlego Lotu* itp., co zresztą omówiłem już w *Przyjacielu Szkoły* w n-rze 19 z r. 1932, w artykule „Albumy i kroniki a nauczanie łączne w szkole powszechnej".

Katowice. Zygmunt Gryń.

„Emigranci w Brazylji. (Lekcja)." (Nr. 5/1935.)

Bardzo słusznie postąpił, mojem zdaniem, p. kol. Menzel, biorąc za punkt wyjścia korespondencję z młodzieżą naszą w Brazylji. Postępowałem tak kilkakrotnie i pragnę stwierdzić, że zainteresowanie treścią listów było imponujące, tem bardziej, że szkoły nasze w Ameryce nie ograniczały się do przysyłania listów z opisami geograficznemi, ale sporządzały albumy, przesyłały podarki, kunsztownie przez dzieci tamtejsze wykonane. Z ramienia P. C. K. jako jego opiekun i instruktor kół Mł. P. C. K., bardzo często stykałem się z młodzieżą i miałem możność przekonania się naocznie, jaki wpływ wychowawczy i poznawczy mają podobne korespondencje, albumy, podarki itp. Uważam, że przy nauce geografji w kl. VI winna powstać cała teczka korespondencji naszej dziatwy z zagraniczną, albowiem dzieci stale spotykają się w lekcjach z naszymi braćmi zagranicą. Podobnie można również w klasie V zorganizować korespondencję z młodzieżą czerwonokrzyską w kraju. Moje dzieci korespondowały z bardzo dobrym wynikiem ze szkołami z Kowla, Podbarcia, Wilna, Warszawy, Równego. Same w swych listach stwierdzały konieczność wzajemnego poznania, podobnie jak klasa VI, którą prowadzę w tym roku. Sama dała projekt poparcia naszego szkolnictwa zagranicą przy sposobności omawiania życia Polaków w Stanach Zjednoczonych, Brazylji, Argentynie. Jest to bardzo ważny czynnik, łączący naszą młódź w sposób duchowy, serdeczny z rówieśnikami zagranicą. Tok lekcji nader przejrzysty, pozwala wierzyć, że lekcja w zupełności zainteresowała i zbudowała uczniów klasy VI-tej.

Katowice. Zygmunt Gryń.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

J. M. Mackinder: PRACA INDYWIDUALNA W KLASACH DLA NAJMŁODSZYCH. Przekł. J. Kornackiego, dostosowała do potrzeb nauczyciela polskiego Hanna Dobrowolska. Nakł. „Nasza Księgarnia" Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1935. Str. 136 + 4 nlb. Cena zł 3,50.

Autorka książki p. Mackinder, entuzjastka metod Montessori i radosnej, podjęła próby pracy systemem indywidualnym, a w książce niniejszej zdaje niejako sprawozdanie oraz udziela licznych wskazówek praktycznych, jak można zindywidualizować początkową naukę szkolną i jakie ta reorganizacja pracy przyniesie korzyści. P. Dobrowolska podjęła się szczytnej roli przeszczepienia na grunt polski ducha metody indywidualnej oraz dostosowania środków realizacyjnych do naszych warunków.

Dziełko powyższe da się podzielić na dwie zasadnicze części: teoretyczną i praktyczną. Na podstawie wnikliwej analizy psychologicznej dziecka klas najmłodszych (od I-ej do IV-ej kl.) kreśli autorka swe założenia ideologiczne, oraz omawia nowoczesną organizację pracy wogóle, a szkolną w szczególności, porusza problem właściwego wyzyskania sił i zdolności dziecka w pracy szkolnej. Cała praca obraca się koło ogólnego założenia: „Dać dziecku takie warunki pracy, żeby nieprzerwanie chciało się uczyć". Poznawszy w swej praktyce trudności stosowania pracy indywidualnej, podaje autorka cały szereg wskazówek, jak uniknąć niepowodzeń. Do tych należą: stopniowanie pracy, ciekawie pojęte zagadnienie ocen szkolnych, mających potęgować pęd do pracy (wykazy postępów), wyzyskanie zapału dzieci, postawa i autorytet nauczyciela, jego rola w organizacji pracy oraz w samem nauczaniu, konieczność współpracy ścisłej z całem gronem nauczycielskiem, odpowiednie pomoce szkolne, które właściwie, zdaniem autorki, decydują o powodzeniu tej metody. Nakreśliwszy zgrubsza ogólne założenia metodyczne i podstawowe zasady odnośnie nauczania wszystkich przedmiotów, przechodzi autorka do omówienia pracy indywidualnej w poszczególnych przedmiotach nauczania. Szczegółowo omawia organizację nauki czytania, pisania, wypracowania piśmienne, rachunki. Przy końcu dziełka analizuje cały szereg problemów wychowawczych, związanych ściśle z pracą indywidualną, jak np. dawne i nowe pojęcie karności, lenistwo dzieci, rola nauczyciela i jego postawa wychowawcza jako organizatora i inicjatora pracy. W zakończeniu przeprowadza p. Mackinder porównanie pracy indywidualnej z klasową, oraz rozwodzi się dłużej na temat roli pomocy szkolnych w pracy indywidualnej.

Dziełko to, niezmiernie pożyteczne w naszej literaturze pedagogicznej, omawia w sposób zwięzły i jasny praktyczne i teoretyczne założenia metody indywidualnej, podaje cały szereg cennych przykładów wprost z ławy szkolnej, ułatwia nauczycielstwu znakomicie orjentację w duchu tej metody, a ponadto bardzo oryginalnie zmontowany dział pomocy naukowych (wyrażony i uplastyczniony licznemi rysunkami) stanowi doskonałe uzupełnienie całości pracy. Książkę powyższą czyta się z prawdziwym entuzjazmem, bodaj z takim, z jakim pisała ją autorka, entuzjastka metody indywidualnej.

Jeżeli chodzi o układ treści, to mojem zdaniem przedstawia się on nieco nieprzejrzyście. Mianowicie, rozdz. VIII p. t. „Trudne początki pracy indywidualnej" winien być włączony raczej do rozdz. I, w którym mówi autorka o organizacji pracy, tem bardziej, że podrozdziały „Kierowanie pracą dzieci, przesadne obawy i t. p." należą całkowicie do zagadnień

organizacyjnych i niema żadnej potrzeby powtarzania tych samych tytułów. Podobnie dwa razy powtarza się podrozdział „Pomoce szkolne", który z pożytkiem dla przejrzystości układu mógłby być połączony w jeden. Natomiast bardzo celowa jest reasumpcja p. t. „Praca indywidualna a praca klasowa", która została podana na końcu, t. j. w chwili, kiedy czytelnik wyrobił sobie pojęcie o metodzie i organizacji pracy indywidualnej. Jeżeli chodzi o bardzo dodatnią cechę, to zaliczyć do niej trzeba ciekawe pomoce szkolne, niestosowane dotychczas; tylko jedna uwaga: czy w przyszłych wydaniach nie można byłoby zamieścić ich więcej? Czy autorka nie rozporządza pomocami i do innych przedmiotów, poza rachunkami i językiem polskim? Wszak pracę indywidualną stosuje się w klasie 3 i 4 więc i cały szereg pomocy byłby bardzo na miejscu. Poza drobną usterką w układzie treści, książka w całej pełni zasługuje na to, by ją przeczytało nauczycielstwo polskie, bo naprawdę przynosi wiele korzyści.

Zygmunt Gryń (Katowice)

DZIECKO WSI POLSKIEJ. Próba charakterystyki. Praca zbiorowa pod redakcją M. Librachowej. „Nasza Księgarnia". Warszawa 1934. Str. 302, Cena zł 7,—.

„Dziecko wsi polskiej" jest pracą zbiorową. Składa się na nią dwanaście charakterystyk dziecka wiejskiego z różnych okolic Polski oraz rys ogólny, opracowany na ich podstawie przez znanych psychologów: M. Librachową i S. M. Studenckiego. Charakterystyki regjonalne są wynikiem konkursu, ogłoszonego w 1931 r. na najlepszą charakterystykę dziecka wiejskiego (patrz „Praca Szkolna", maj 1931 r.). Pisali je nauczyciele szkół wiejskich, których codzienna, niejednokrotnie wieloletnia obserwacja, pozwoliła do głębi przeniknąć swych uczniów i środowisko, w którem wzrastają.

I to właśnie jest wartością omawianej książki. Daje ona klucz do duszy nietylko dziecka wiejskiego, lecz również do duszy chłopa. Zapoznajemy się z twardym i surowym światem ludzi, których wszystkie wysiłki pochłania ciężka walka o byt. W ich życiu niema miejsca na sentyment, a nawet — twierdzić można na podstawie charakterystyk — na uczucie. Autorowie malują warunki ich życia, dają obraz mieszkania, otoczenia, charakteru produkcji, stanu oświaty, stosunków narodowościowych, wyznaniowych, towarzyskich i rodzinnych, wśród których wzrastają — i jakże często umierają — dzieci.

Wygląd i temperament tych dzieci bywa różny: na podstawie opisów i fotografij odtwarzamy sobie twarzyczki okrągłe i podłużne, czyste i zamorusane, oczy jasne i oczy ciemne, melancholijne i skore do uśmiechu, włosy o całej skali odcieni, ruchy powolne, ociężałe i ruchy żywe; ale wszędzie niemal jednakowa jest dola tego dziecka — wyrobnika ciężkiej pracy od szóstego lub nawet piątego roku życia, zazdroszczącego niejednokrotnie losu wyżej cenionego i otaczanego troskliwszą opieką inwentarza domowego. (Chciałabym być krową i dawać mleko, bo dobrzeby mi było w domu — pisze dziewczynka z Pokucia).

Jak w takich warunkach rozwija się życie uczuciowe, umysłowość, popędy i dążenia tego dziecka, zainteresuje z pewnością każdego inteligentnego czytelnika. Książka jest napisana stylem jasnym i prostym, a dzięki barwnym opisom, frapującemi tematowi i ciekawemu ujęciu, czyta się ją jak powieść.

Charakterystyki obejmują: dziecko śląskie, pomorskie, mazurskie, łowickie, dziecko południowego Podlasia, północnej Wileńszczyzny, ziemi nowogródzkiej, dziecko poleskie, wołyńskie, podolskie, pokuckie oraz dziecko z okolic Drohobycza. ✱

Michał Friedländer: USPOŁECZNIANIE SIĘ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM. Warszawa 1933. Skład główny u autora: Kraków, ul. Św. Gertrudy 12 b. Str. 30. Cena zł 1,—.

Kartek niewiele — lecz treści dużo. Dziecko posiada dwa rodzaje dyspozycyj: do uczuć indywidualnych (egoistycznych) i do uczuć społecznych (altruistycznych). Te dwie kategorje uczuć ścierają się z sobą, a wypadkowa, ten „styl życia", stanowi, czy i w jakim stopniu jest dane indiwiduum uspołecznione, czy jest może typem aspołecznym, lub nawet antyspołecznym. Autor zastanawia się nad okolicznościami i warunkami, które wpływają na takie czy inne uspołecznienie się dziecka. Cała praca jest ujęta bardzo rzeczowo, treściwie i zwięźle a przytem jasno, zrozumiale i interesująco. Z cennych uwag o zachowaniu się dziecka w grupie (charakterystyka dzieci w przedszkolu) możemy również skorzystać jako wychowawcy dzieci klas pierwszych. Szkoda tylko, że autor nie zestawił obszerniejszego wyboru literatury przedmiotu. Michał Pawlicki (Poznań)

Zuzanna Dyktorowa: JAK SIĘ BAWIMY? Gry i zabawy śpiewne. Wydawnictwo „Pomoc Szkolna „Hawu". Warszawa, Bielańska 5. 1933. Stron 112. Cena zł 3,50.

Jest to cenny zbiorek, zawierający 50 różnych gier i zabaw śpiewnych i inscenizacyj. Melodje, oparte na motywach ludowych, są piękne, proste i łatwe do opanowania, treść, oparta na przeżyciach dziecka, a teksty, zupełnie poprawne pod względem wymagań językowych, cechuje styl jasny i prosty. Jeżeli chodzi o szatę zewnętrzną książeczki, razi nieco niezbyt poprawne pismo nutowe. Zbiorek jest przeznaczony i dostosowany do potrzeb i wymagań pracy w przedszkolach. Przecież większość z podanych tam pieśni, gier, zabaw i inscenizacyj można z równie wielkim pożytkiem zastosować w klasie pierwszej, a nawet drugiej szkoły powszechnej jako urozmaicenie bądź na lekcjach, bądź na uroczystościach i obchodach klasowych. Michał Pawlicki (Poznań)

Zdzisław Kwieciński: SAMORODNY TEATR W SZKOLE. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży. Instytut Teatrów Ludowych. Warszawa 1933. Str. 103. Cena zł 2,—.

Zamierzenie książki jest rewolucyjne; autor zwalcza tradycyjny teatr szkolny, odgrywający w sposób pamięciowy i niesamodzielny mniej czy więcej odbiegające od psychiki młodzieży sztuki scenicznej; na miejsce recytacyj teatralnych, wyuczonych ruchów, mimiki i „dewocjonali" scenicznych należy wprowadzić samorodny — z głowy — teatr, w którym dzieci same tworzą z własnych przeżyć i własnego środowiska sztukę, wyodrębniają z niej poszczególne role i sceny, snują tło, dorabiają dekoracje, czy kostjumy nakładem własnego pomysłu, a nawet same reżyserują i oceniają swoje widowiska — z pełną odpowiedzialnością za swe dzieło, co jest może najsilniejszą wartością wychowawczą „teatru samorodnego". Sceniczna sztuka dzieci jest przejawem instynktu dramatycznego, czy teatralnego, które według autora silnie działają w psychice dziecięcej. Nie są rozgraniczone i ściśle umiejscowione pojęcia: instynkt dramatyczny i instynkt teatralny, jakkolwiek — mojem zdaniem — odrębne mają znaczenia. Instynkt dramatyczny — to popęd (nie „zdolność, str. 10) do uosabiania i odgrywania na terenie własnej psychiki własnych, czy cudzych konfliktów, tragedyj, czy momentów szczęścia, planów, chęci zwycięstwa i innych dominujących przeżyć, natomiast instynkt teatralny — to parcie do uzewnętrznienia tych przeżyć w specjalnych gestach, mimice, czy zachowaniu się ruchowem całego organizmu, przyczem ta sfera ruchliwości nosi odrębne piętno teatralne. Autor podaje w osobnym rozdziale własne, nieliczne zresztą, eksperymenty zupełnie udatne i przekonywujące — dokonywane na terenie szkół powszechnych. Akcja ta spotkała się z zachwytem dzieci, co jest

najlepszą rękojmią teatru samorodnego. Wśród współczesnych prądów pedagogicznych teatr samorodny nie jest — zdaniem autora — odrębnym kierunkiem, ale w sposób najbardziej syntetyczny i interesujący wychowuje i naucza. W realizacji nowego programu książka odda niezastąpione usługi. Józef Czarnecki (Lublin)

R o n d t h a l e r A d o l f: OSIEDLA SZKOLNE W POLSCE. Księgarnia J. Lisowskiej. Warszawa 1933. Str. 87. Cena zł 3,—.

Pierwszym propagatorem osiedli szkolnych w Polsce był prof. Nawroczyński, który w r. 1926 wygłosił na ten temat odczyty w Warszawie, a w r. 1927 umieścił w „Ruchu Pedagogicznym" artykuł na ten temat. Książka Rondthalera daje sprawozdanie z istniejących już na terenie Polski osiedli szkolnych. Materjał do tej pracy zebrał autor drogą ankiety. Pierwsze osiedla szkolne powstały w Polsce w r. 1928 przy poparciu rodziców. W r. 1933 zawiązał się „Zespół szkół, posiadających własne osiedla". Własne osiedla wiejskie posiada w tej chwili 14 szkół średnich, w tem 9 warszawskich, 5 prowincjonalnych. Naogół spędza młodzież na osiedlu w ciągu roku 12 do 24 dni.

Przeciętnie przeznacza się na osiedlu 5 godzin dziennie na naukę: 3 godziny lekcyj przed południem i 2 godziny pracy pod kierunkiem po południu. Lekcje odbywają się w izbach albo na wolnem powietrzu. W pracy dydaktycznej na osiedlu ważna jest atmosfera, jaką wnosi nauczyciel. Niektóre szkoły postawiły sobie jako wyraźny cel dydaktyczny wdrożenie młodzieży na osiedlu do samodzielnej pracy. Nauka przyrody i geografji jest ze względu na wykorzystanie terenu uprzywilejowana. Praca na osiedlu jest intensywniejsza pod względem ilościowym i jakościowym aniżeli praca w szkole.

W warunkach współżycia na osiedlu samorząd wynika z konkretnych potrzeb, ma bezpośrednie uzasadnienie życiowe. Obok zasad samorządowych cechują metody wychowawcze na osiedlu również pierwiastki życia harcerskiego i obozowego. Wpływ osiedli na gospodarcze i ideologiczne podniesienie środowiska jest bardzo silny. Praca wychowawcza na osiedlu zmierza przedewszystkiem do uspołecznienia młodzieży. Czas wolny od zajęć spędza młodzież przedewszystkiem na zabawach, grach i sportach, ale i na lekturze i uprawianiu lub słuchaniu muzyki.

Autor jest gorącym zwolennikiem osiedli wiejskich. Uwagi jego są bardzo ogólne. Metody pracy dydaktycznej i wychowawczej na osiedlu nie są szczegółowiej omówione. Ciekawem uzupełnieniem pracy jest bogaty zbiór fotografij z życia osiedli, umieszczony na końcu książki.

Sprawozdanie autora uwzględnia początki tego ruchu w Polsce. Ruch ten powstał w Niemczech powojennych, gdzie posiada osiedla wiejskie 149 szkół średnich i 102 szkoły powszechne. L. Bd. (B.)

D r. E u g e n j u s z Z d r o j e w s k i: SZKOLNICTWO POLSKIE W NIEMCZECH. Odbitka ze „Spraw Narodowościowych". Wyd. Instytutu Badań Spraw Narodowościowych. Warszawa 1933. Str. 78. Cena zł 3,—.

Jesteśmy dość dobrze poinformowani o organizacji szkolnictwa w różnych krajach, bo są nam dostępne rozmaite monografje obcojęzyczne, których nie brak w żadnej poważniejszej bibljotece pedagogicznej. O stanie szkolnictwa polskiego zagranicą prawie nic nie wiemy, jeśli pominiemy bardzo fragmentaryczne notatki prasy codziennej. To też z radością powitać należy fakt, że staraniem Instytutu Badań Spraw Narodowościowych zaczynają wychodzić pierwsze prace, poświęcone szkolnictwu polskiemu zagranicą; są to dra Zdrojewskiego: „Szkolnictwo polskie w Niemczech" i praca Heleny Honwidówny: „Szkolnictwo polskie w Litwie".

Praca dra Zdrojewskiego jest już ze względu na sam temat bardzo ciekawa. W Polsce zagadnienie mniejszości niemieckiej i niemieckiego

szkolnictwa mniejszościowego jest bardzo żywotne. Chciałoby się więc zestawić stan posiadania tej mniejszości ze stanem mniejszości polskiej w Niemczech. Jeśli dodamy, że autor jest wytrawnym znawcą szkolnictwa polskiego w Niemczech i że pracę jego cechuje objektywizm naukowy, to spodziewać się należy, że książka jego znajdzie wielu chętnych czytelników.

Dr. Zdrojewski przedstawia rozwój szkolnictwa polskiego od r. 1918 do 1933. Nie będę przytaczał szczegółów tego rozwoju, który jest zilustrowany tablicami. Ograniczę się w niniejszem sprawozdaniu tylko do podania danych z ostatniego roku.

Podstawami prawnemi szkolnictwa polskiego w Niemczech, to konwencja genewska, jeśli idzie o część niemiecką Górnego Śląska, artykuł 113 konstytucji weimarskiej i oparta na nim Ordynacja szkolna z 31 grudnia 1928 r. Bardzo szczegółowo przedstawia autor starania Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech o szkolnictwo polskie, oraz trudności, na jakie napotykał ze strony władz niemieckich.

Organizacja nauczania języka polskiego jest zorganizowana przez:

1. rząd pruski:
   a) w publicznych szkołach mniejszościowych na Śląsku Opolskim (w r. 1932/33 24 szkoły, 254 uczniów),
   b) na lekcjach języka polskiego w publicznych szkołach powszechnych z niemieckim językiem nauczania na Śląsku i Pograniczu (w r. 1932/33 korzystało z tych lekcyj 211 dzieci);
2. Związek Polskich Towarzystw Szkolnych:
   a) w prywatnych szkołach powszechnych,
   b) w prywatnych szkołach dokształcających,
   c) w prywatnem gimnazjum w Opolu,
   d) na prywatnych kursach języka polskiego,
   e) w prywatnych przedszkolach.

Prywatnych szkół powszechnych i dokształcających było w r. szkolnym 1932/33 69 z 1944 uczniami, w których uczyło 80 nauczycieli. Prywatnych kursów językowych, które istnieją przedewszystkiem w miastach na zachodzie Niemiec, było 105 z 4209 uczniami, prywatnych przedszkoli 29 z liczbą 450 dzieci. Autor podaje dokładne zestawienie miejscowości, w których znajdują się szkoły, kursy i przedszkola polskie, z wyszczególnieniem liczby dzieci, korzystających z nauki języka polskiego.

W Niemczech jest 130.000 dzieci polskich w wieku szkolnym. Z tych tylko 7218 korzysta w mniejszym lub większym zakresie z nauczania polskiego. Stanowi to zaledwo 5,17% (w r. 1927 tylko 3,13%).

Z zestawień tabelarycznych wynika, że frekwencja dzieci w szkołach rządowych, które mają nastawienie wybitnie germanizacyjne, stopniowo maleje, wzrasta natomiast w prywatnem szkolnictwie polskiem. Wynika z tego, że społeczeństwo polskie w Niemczech musiało na swe barki wziąć kształcenie dzieci w języku ojczystym, bo sposób, w jaki to czyniły władze niemieckie, mijał się z celem.

W r. 1932 powstało w Opolu pierwsze gimnazjum polskie typu klasycznego, do którego zapisało się 150 uczniów. L. Bd. (B)

St. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyński: NASZA WIEŚ, czytanka polska na klasę II szkół powszechnych wiejskich. Książnica - Atlas. Lwów-Warszawa 1934. Str. 184. Cena zł 1,10.

Ci sami: PRZEWODNIK METODYCZNY do podręcznika „Nasza wieś". Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa 1934. Str. 96. Cena zł 1,60.

Zgodnie z programem nie wychodzi się w tej książce poza dom, szkołę i wioskę; dopiero w ostatnim cyklu ukazano w dalekiej perspektywie najbliższe miasteczko i proste przejawy jego życia. Natomiast zabawy i prace, ale przeważnie zabawy w szkole i w chacie rodzinnej, zabawy i prace,

związane z porami roku — oto zasadnicza treść tej książki. Jej cykle: „W domu i szkole", „Idzie jesień", „W naszej izbie", „W zimie", „Na podwórku", „Nadchodzi wiosna", „W naszej wiosce", „Do miasta". Wciąż obracamy się tu w dość ciasnem kole dobrych znajomych, uczniów i uczenic klasy II, zwierząt domowych i tych niewielu dzikich, z któremi dziecko się styka, jak żaba, ślimak, wiewióreczka i t. p. Sporo tu baśni i bajek. Nie brak też czytanek o pierwiastku wychowawczo-obywatelskim. Wszystko to ma formę powiastek, pełnych żywej akcji, ruchu, powiastek, pisanych niezmiernie prostym językiem, z zasobem wyrazów, doskonale nadającym się do ćwiczeń słownikowych.

„Przewodnik metodyczny" podaje „Uwagi ogólne" (str. 3—12), „Uwagi szczegółowe", obejmujące 127 lekcyj, (str. 13—94) i „Zakończenie" (str. 95—96). ✱

St. Tync, J. Gołąbek i M. Dynowska: MIASTO I WIEŚ, czytanka polska dla III klasy szkół powszechnych miejskich. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1934 r. Str. 164. Cena zł 1,10.

Ci sami: PRZEWODNIK METODYCZNY do podręcznika „Miasto i wieś". Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa 1934. Str. 64. Cena zł 1,—.

Podobnym szlakiem, jak „Wieś i miasto", wiedzie i ta książka. I tu od domu i szkoły zaczynają się opowiadania; i tu dziecko zostaje wprowadzone w zjawiska pór roku, i tu jest zobrazowana przeszłość i t. d., tylko że tak przemiany przyrody, jak zabawy i zajęcia są „miejskie". Zasięgowi „wsi" odpowiada tu „nasza kamienica" (i kamienice najbliższe), która też poniekąd ma swoje oblicze, swoje prace i zajęcia. Zamiast „gminy" tu zjawia się „nasze miasto" ze swem, bardziej niż gminne, skomplikowanem życiem. I „nasza okolica" to nie powiat z najbliższem miastem, ale właśnie wieś i jego mieszkańcy, do której z wiosną jadą dzieci miejskie. — I w tej książce nie brak legend, podań, zagadek, rebusów, przysłowi i ta książka jest bardzo psychologiczna i bardzo dydaktyczna i ta posiada podobne jak tamta właściwości.

Jak pracować z pomocą tej książki, poucza wydany równocześnie „Przewodnik metodyczny", zawierający „Uwagi ogólne" (str. 3-5) i „Uwagi szczegółowe" t. j. 128 lekcyj (str. 6—64). ✱

St. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyńska: WIEŚ I MIASTO, czytanka polska dla III klasy szkół powszechnych wiejskich. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1934. Str. 160. Cena zł 1,10.

Ci sami: PRZEWODNIK METODYCZNY do podręcznika „Wieś i miasto". Książnica - Atlas .Lwów — Warszawa 1934. Str. 78. Cena zł 1,20.

Dziecko przyszło po wakacjach do szkoły, rozgląda się po niej i zwolna wżywa się w zabawę i pracę szkolną (cykl „W szkole"). Jesień („Już jesień") nastręcza sposobność do obserwacyj zjawisk w przyrodzie oraz pracy rolnika; ona jest też motywem baśni i legend jak potem zima i wiosna; na jesień też przypada święto państwowe. Rozgląda się dalej dziecko po swojej wsi („Co się dzieje we wsi"), widzi zabawę i pracę rolnika i rzemieślników wiejskich, widzi nierozłącznego ze wsią dziadusia, ogląda stosunki higjeniczne. Zima („Zima śniegiem prószy") to nietylko pora zabaw śnieżnych i lodowych, to przedewszystkiem okres św. Mikołaja i Bożego Narodzenia, czas, kiedy trzeba pomóc ptaszkom i innym stworzeniom Bożym. Widnokrąg dziecka rozszerza się; rozgląda się ono po gminie („Nasza gmina") i jej urządzeniach (jarmark, straż ogniowa, wspólna naprawa drogi i t. p.). Wiosna („A witajże nam, wiosenko") to okres słońca, zieleni, pracy na roli, świąt wielkanocnych, to czas, w którym młodzież święci imieniny Wodza. Czas wyjść poza gminę w powiat („W powiecie"), obejrzeć pobli-

skie miasteczko i jego niezwykłe urządzenia (elektryczność, kino i t. p.). Trzeba się wreszcie cofnąć w przeszłość („Dawniej i dziś"), zapoznać z legendarnemi dziejami Polski oraz z dawnemi urządzeniami kulturalnemi, jak sposób opalania i oświetlania, podróżowania, wreszcie z walką o wyzwolenie Ojczyzny i z tym, który tę walkę wygrał. — Oto treść książki, w sposób zgodny z programem, a niezmiernie psychologicznie wprowadzającej dzieci w życie szerszego już kręgu ojczystej ziemi.

Ruch, żywa akcja, humor, przystępność treści, języka, stylu — to jej cechy charakterystyczne. Nie brak w niej zagadek, rebusów, przysłowi.

„Przewodnik metodyczny" podaje „Uwagi ogólne" (str. 3—5) oraz „Uwagi szczegółowe", zawierające 120 lekcyj (str. 6—78). ✱

Helena Andrzejewska i Marja Składzieniówna: PLANY LEKCYJ JĘZYKA POLSKIEGO dla II klasy szkoły powszechnej. Część II — na II półrocze. Nakładem własnym w Poznaniu, 1935. Str. 91. Cena zł 1,90.

Plany lekcyj dostosowano do nowego programu nauczania i do obowiązujących podręczników szkolnych. Podane są tematy nadrzędne każdego tygodnia, podrzędne hasła, ćwiczenia w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem, materjał ortograficzny, zagadnienia pracy domowej na każdy dzień oraz główne cele nauczania.

„Plany lekcyj" obejmują również tygodnie państwowe, oszczędnościowe, L. O. P. P., święto matki itd., sposoby urządzania wycieczek oraz pomocy naukowej. Podane dyspozycje lekcyj zapisywać można bez zmian do dziennika lekcyjnego. Tematy są tak pomyślane, że wyczerpują całoroczny materjał czytaniowy. ✱

Benedykt Kubski, Mieczysław Kotarbiński, Ewa Zarębina: CZYTANKA dla III klasy wiejskich szkół powszechnych. Ilustrował Stanisław Bobiński. K. S. Jakubowski, Lwów, 1934. Stron 151. Cena zł 1,10.

Tematy czytanek dostosowane są do programu, zainteresowań dzieci i środowiska. Na pierwszy plan pod względem ilościowym wysuwają się czytanki, traktujące o różnych przejawach życia wsi. Jedne z nich, jak „Najpiękniejszy dom" odtwarzają dążenia społeczne środowiska wiejskiego, inne zajęcia ludzi, jeszcze inne zwyczaje i obyczaje wiejskie. Na drugie miejsce wysuwają się czytanki o tematach, zaczerpniętych z życia przyrody, na trzecie odtwarzające życie szkoły i na ostatnie czytanki, dostosowane do świąt państwowych.

Cały materjał 113-tu czytanek jest ułożony logicznie według pór roku i kalendarza: najpierw jesień, później zima, wiosna i fragmenty lata.

Czytanki są wybrane z utworów: Konopnickiej, Czechowicza, Lenartowicza i K. Konarskiego, oraz sporo napisanych przez autorów książki. Poziom całkowicie dostosowany do klasy trzeciej. Myśli przewodnie czytanek zgodne z wytycznemi nowego programu. Sporo jest wierszyków, nadających się do deklamacyj. Ilustracje, niezbyt liczne, spełniają rolę wyjaśniającą rzeczy nieznanych dzieciom np. „Dawne mieszkania". Szata zewnętrzna książki skromna ale estetyczna. Druk duży, wyrazisty i bez błędów zecerskich. Witold Rodziewicz (Wilejka powiatowa)

Jadwiga Dancewiczowa: ĆWICZENIA I WIADOMOŚCI GRAMATYCZNE dla V i VI klasy oraz książka dla nauczyciela. Wydawnictwo Zakładu Narodowego Im. Ossolińskich. Lwów. 1934. Kl. V: Str. 29. Cena zł 0,45, kl. VI: Str. 32. Cena zł 0,45, ks. dla naucz.: Str. 47. Cena zł 0,65.

Ćwiczenia gramatyczne dobrze jest oprzeć (jak zaleca „Program języka polskiego" 1933, str. 53) na swobodnych pogadankach z dziećmi, wypracowaniach piśmiennych czy odpowiednio dobranych czytankach, jako sposo-

bach nagromadzenia potrzebnych zjawisk językowych. Te jednak trudno nieraz zebrać w dostatecznej ilości, stąd wyłania się kwestja podręcznika, któryby podawał potrzebny materjał w dostatecznej ilości. Podręczniki Dancewiczowej spełniają to zadanie. Starannie dobrane teksty i ćwiczenia są od czasu do czasu uzupełniane krótkiem sformułowaniem prawideł. Materjał jest ściśle dostosowany do programu. Jednakże podręcznik nie krępuje absolutnie nauczyciela, gdyż może on się nim posługiwać swobodnie. Znajdzie tam materjał uzupełniający i pogłębiający. Krótko sformułowane wiadomości gramatyczne, umieszczone pośród ćwiczeń, przyczynią się do utrwalenia ich w umyśle ucznia. Prawidła i określenia nie są zebrane w specjalnej części „teoretycznej", tylko wśród tekstu ćwiczebnego. Ma to wielkie znaczenie przy powtórce: dziecko, przeglądając ‚reguły", zwróci również i uwagę na ćwiczenia, obok pomieszczone, co przyczyni się do większego jeszcze zrozumienia prawideł, a nie „wykucia" tylko pamięciowego. Podręcznik dla nauczyciela objaśnia założenie metodyczne podręcznika i użycie tegoż z jak największym pożytkiem.

W książce dla nauczyciela „starano się dostosować zarówno do wymagań i ducha programu szkoły powszechnej, jak i do przeważających obecnie w dydaktyce nauki o języku poglądów na sposób ujmowania i opracowania zagadnień z tego zakresu w nauczaniu szkolnem".

„Podręcznik zawiera: 1. przykładowo dane tematy zadań, które mają skłonić ucznia do zwrócenia uwagi na jakiś fakt językowy; 2. teksty, zawierające materjał celowo zebrany oraz polecenia, wyznaczające kierunek obserwacji; 3. krótkie uogólnienia względnie określenia zjawisk językowych; 4. teksty, w których zawarty materjał ma stanowić podstawę do utrwalenia i pogłębienia znajomości poznanych zjawisk."

„Materjał został ujęty, z wyjątkiem działu fonetyki w podręczniku dla kl. VI, w formie tekstów ciągłych, których treść dostosowana do zainteresowań, przeżyć i doświadczeń dzieci w tym wieku". „Podręcznik zatem nie daje całego przebiegu pracy w sposób gotowy, nie wyręcza nauczyciela, nie krępuje go w s, osobie opracowania, od ucznia wymaga zaś nietylko naśladowania wzoru z podręcznika, lecz własnej i samodzielnej pracy myślowej". Michał Pawlicki (Poznań)

St. Niemcówna i St. Pawłowski: GEOGRAFJA DLA VI KLASY SZKOŁY POWSZECHNEJ. Książnica — Atlas. Lwów 1934. Str. 172 + 24. Cena zł 1,55.

Brak odpowiednich podręczników stanowił zawsze poważne trudności w pracy szkolnej. Tem bardziej jaskrawo wystąpi ten fakt, jeśli uzmysłowimy go sobie ze stanowiska wymogów nowego programu geografji, w którym nie obowiązuje dawny schemat w przeprowadzaniu lekcyj, ułatwiający nauczycielowi ustalenie toku lekcyjnego. Nowy program, koncentrując bowiem wiadomości wkoło pewnych tylko fragmentów, ilustrujących najbardziej typowe fakty, a nie ujmując nauczania encyklopedycznie, utrudnił pracę nauczycielowi, wymagając właśnie od niego znacznego wgłębienia się w przedmiot.

Trudności te usunął podręcznik St. Niemcówny i St. Pawłowskiego, idąc właśnie po linji wskazań programowych w oświetlaniu zagadnień. Książka, napisana bardzo zajmująco, czyta się ją jednym tchem, nie jak książkę do nauki geografji, ale jak opowiadania kogoś, kto te dziwy zamorskich krajów i widział i przeżył, a przytem podaje szczegóły, niespotykane w dotychczasowych, stereotypowo pisanych podręcznikach. Na dobro książki należy zapisać też podanie autorów i tytułów dziełek, wprowadzających bądźto w krajobraz, bądźto w inne zagadnienia, związane z tymże kontynentem.

Autorzy uwzględnili także jedno z bardzo ważnych założeń programowych — przewagę antropocentryzmu nad fizjografją, dalej aktualizację i gospodarcze i kulturalne zagadnienia. W każdym obrazie dominuje człowiek i jego praca w danem środowisku. Należy więc sądzić, że podręcznik ten przyczyni się do należytego realizowania programu geografji.

Szkoda jednak, że treść zagadnień nie jest ilustrowana stosownemi mapkami szczegółowemi np. w zakresie gospodarki światowej, które pomogłyby uczniowi w tworzeniu atlasików, wymaganych od niego, a jednak zbyt trudnych na pracę zupełnie samodzielną, ze względu na syntezę tylu szczegółów, rozrzuconych luźnie w materjale naukowym. J. Makosińska (Poznań)

Stanisława Niemcówna: PRZEWODNIK METODYCZNY DO PODRĘCZNIKA St. Niemcówna i St. Pawłowski: Geografja dla VI klasy szkoły powszechnej. Książnica Atlas. Str. 16. Cena zł 0,50.

Autorka w swoim „Przewodniku metodycznym" podaje jego cel, którym jest „wprowadzenie uczących w metodę korzystania z treści podręcznika w oparciu o urzędowe programy geografji. „Następnie omawia organizację i metody pracy, zwracając szczególniejszą uwagę na staranne prowadzenie zeszytów geograficznych, w które należy notować i zestawiać najważniejsze wiadomości o poznanych krajach, umiejscawiać ich treść na mapkach konturowych, wrysowując je odpowiedniemi znakami, zestawienia liczb statystycznych, oraz wykresy obszarów gospodarczych i głównych linij komunikacyjnych świata, tworząc tem samem coś w rodzaju „vademecum geograficznego". Następny rozdział to rozkład materjału. Na podstawie własnych doświadczeń godzę się w zupełności z autorką, że na przerobienie elementów geografji ogólnej należy poświęcić 30 lekcyj. — Rozkład materjału z tego działu mieści się globalnie w tej sumie, ale jeśli chodzi o rozsegregowanie tej liczby między poszczególne tematy, to naukę o siatce geograficznej, która w myśl uwag ogólnych programu musi zamknąć w sobie pojęcie długości i szerokości geograficznej, nie można skończyć w 4 godzinach — natomiast ruch wirowy ziemi nie może zabrać aż 7 lekcyj.

Rozdział III poświęcony jest wycieczkom, które w związku z przepisanym materjałem powinny zapoznać uczniów z takiemi środowiskami, jak muzea, ogrody botaniczne, zoologiczne, konsulaty egzotycznych państw, zakony misjonarskie, oraz objąć ćwiczenia w polu dla obserwacyj widnokręgu, stron świata, gwiaździstego nieba, przy pomocy lunety czy lornetki. Nakoniec omawia autorka takie działy jak: ilustracje, ćwiczenia kartograficzne i statystyczne, lekturę geograficzną i słownictwo geograficzne.

„Przewodnik metodyczny" jest dopełnieniem podręcznika i oddać może nauczycielowi wiele usług. J. Makosińska (Poznań)

Karol Hławiczka: NAUCZANIE ŚPIEWU W SZKOLE POWSZECHNEJ. Podręcznik metodyczny, dostosowany do nowego programu. Nakład: Gebethner i Wolff. Warszawa 1934. Str. 199. Cena zł 4,50.

Na wstępie omawia autor nowy program śpiewu wogóle, podkreślając cele nauki śpiewu i specjalne hasła nowego programu, charakterystyczne dla odrębnego nastawienia nauki śpiewu w porównaniu z dawnym programem. Nie poprzestaje tylko na omawianiu powyższych kwestyj ale podaje kilka praktycznych wskazówek, zdążających do realizacji wzniosłych założeń nowego programu. W następnym rozdziale „Młody śpiewak" — zastanawia się autor nad kwestjami jak: głos dziecka, śpiew dziecka, pełnia rozwoju, dzieci słuchowo i głosowo nierozwinięte, czy dzieci lubią śpiew?, mały kompozytor. Wiele cennych rad, jeśli mowa o repertuarze pieśni, znajdzie nauczyciel śpiewu w III rozdziale, zatytułowanym „Wybór pieśni", w którym autor podaje mnóstwo pieśni religijnych, narodowych i pieśni o znaczeniu obywatelsko-państwowem, nie pomijając oczywiście pieśni ludowych, utwo-

rów oryginalnych polskich kompozytorów oraz pieśni, nadających się do korelacji. Różne sposoby „Uczenia pieśni" — uwzględnia autor w rozdz. IV, ułatwiając nauczycielowi śpiewu w znacznym stopniu naukę śpiewu. Idąc za wytycznemi programu, kładzie autor wiele nacisku na niesłychanie ważną kwestję powtarzania pieśni. Z rozdz. V dowiadujemy się o różnych formach czy planach lekcyj śpiewu, które wprowadzają pewne urozmaicenia w naogół może nudnem powtarzaniu pieśni. Rozdz. VI „Wykonywanie pieśni" omawia czynniki, składające się na podkreśloną przez nowy program jakość wykonania opracowanych pieśni. Nauczyciel, który stosuje się do poleconych przez autora metod, może być pewny sukcesu. Po omówieniu ćwiczeń pomocniczych, zdążających do osiągnięcia śpiewu, zgodnego z wymaganiami estetyki, cytuje autor pewne wypróbowane szablony lekcyj śpiewu, które zwłaszcza młodemu nauczycielowi mogą oddać dużą przysługę. Chór szkolny, doceniany przez nowy program, znalazł również żywy oddźwięk w podręczniku. Kwestji audycyj muzycznych poświęca autor osobny rozdział (X), który według jego zdania mógł uwzględnić prócz innych również poważny czynnik, jakim jest „Radjo", o ile je oczywiście szkoła wzgl. nauczyciel posiada. Przedstawieniem metody „Tonic Solfa" w zastosowaniu do nowego programu, kończy autor wartościową swą pracę.

Śmiem twierdzić, że realizacja nowego programu śpiewu przy pomocy cytowanego podręcznika, przyczyni się bezwątpienia do uzdrowienia oblicza śpiewu w szkole powszechnej. W. Jajor (Taczanów)

ŚPIEWNIK STRZELECKI SZKOŁY JUNAKA DLA ORGANIZACYJ PRZYSPOSOBIENIA WOJSKOWEGO. Warszawa 1933. Główna Księgarnia Wojskowa. Str. 387. (Komitet Redakcyjny: J. Cepelli, T. Maysner, M. Golka, A. Kowalski, Wł. Ziętkiewicz). Melodje zebrał i opracował: J. Cepelli. Cena zł 4,—.

Cytowany śpiewnik spełnia już drugi rok szczytną misję rozsiewania kultury śpiewaczej na terenie P. W. czy Związku Strzeleckiego. Na dwa pytania, dotyczące chórowego śpiewu, otrzymuje czytelnik wzgl. instruktor lub kierownik chóru wyczerpujące odpowiedzi. Śpiewnik składa się z następujących części: I. Hymny. II. Modlitwy. III. Święta i Rocznice. IV. Piosnki narodowe i obozowe. V. Pieśni ludowe. VI. Pieśni różne.

Szczęśliwy był pomysł uzupełnienia niektórych pieśni objaśnieniami historycznemi oraz odpowiedni podział pieśni (III. Święta i Rocznice). Bardzo obfity repertuar piosenek marszowych i obozowych oraz ludowych (regjonalnych) umożliwi kierownikowi chóru wybór odpowiednich pieśni, przez co podniesie się niewątpliwie żywotność organizacji P. W. lub Zw. Strz.

Poza innemi pieśniami uwzględnia śpiewnik również kanony (2, 3, 4 i 5-ciogłosowe), które mogą stanowić podbudowę do przekształcenia chóru 1-głosowego na 3-a nawet 4-głosowy, do czego dążyć powinna każda komórka organizacyjna P. W. lub. Zw. Strzeleckiego. W. Jajor (Taczanów)

Dr. Józef Mirski: UWAGI METODYCZNE O NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO W NOWEM GIMNAZJUM. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1934. Str. 85. Cena zł 1,70.

Broszura porusza kilka najważniejszych zagadnień, związanych z programem języka niem. w nowem gimnazjum i jego realizacją. Na wstępie omawia autor cele nauczania tego przedmiotu, ogólne i szczegółowe, cel praktyczny, poznawczy i wychowawczy, następnie zajmuje się zalecaną przez program metodą bezpośrednią, wypowiadając uwagi na temat psychologji naturalnego uczenia się mowy i wynikających stąd wniosków metodycznych. Szerzej omawia nauczanie języka niemieckiego w kl. I, a zwłaszcza okres wstępny, nauczanie bez podręcznika, podając kilka przykładów lekcyj z tego okresu, ilustrujących metodę.

Książka zarówno ze względu na zawarte w niej rozważania teoretyczne, budowane na fundamencie psychologji i nauki o dziecku, jak i na cenne wskazówki praktyczne, dotyczące pomocy naukowych, budzenia zainteresowania i techniki prowadzenia lekcyj, jest istotnie interesująca, wartościowa i pożyteczna. Dr. J. Kr. (Lwów)

SZKOŁA JUNAKA. PODRĘCZNIK INSTRUKTORA PRZYSPOSOBIENIA WOJSKOWEGO. WYCHOWANIE FIZYCZNE. Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1933. Str. 692. Cena zł 6,—.

Podręcznik ten został 30 sierpnia 1933 r. L 200 — 1. Wyszk. 1933, zatwierdzony do użytku służbowego w jednostkach przysposobienia wojskowego. Spis rzeczy obejmuje następujące rozdziały: A. Ogólne wskazówki dla instruktora. B. Określenie stanu zdrowia i sprawności fizycznej. C. Gimnastyka. Wskazówki dla instruktora. Szczegółowy program ćwiczeń gimnastycznych. D. Gry i zabawy ruchowe. E. Gry sportowe. F. Lekka atletyka. Marsze. Biegi, rzuty, skoki. G. Walka bagnetem. H. Pięściarstwo. I. Pływanie. Wzorce ćwiczeń pływackich dla junaków młodszych. Wzorce ćwiczeń pływackich dla junaków starszych. J. Narciarstwo. K. Zawody sportowe. Ogólne wskazówki dla instruktora. Przeprowadzenie zawodów. L. B. (P.)

ZBIOROWE WYDANIE PISM BOLESŁAWA PRUSA. Rozpisana subskrypcja na pisma Bolesława Prusa stała się wielkiem wydarzeniem w naszym ruchu literacko-wydawniczym, a co więcej: w naszem życiu kulturalnem. Okazało się nagle, że nowele i mniejsze powieści Prusa — małe klejnoty prozy naszej, są od lat kilkudziesięciu wyczerpane. Że istnieje sporo arcydzieł Prusa, dotychczas wogóle nieopublikowanych! Że mnóstwo utworów nie doczekało się dotąd książkowego wydania, utknąwszy w starych rocznikach dziś już nieistniejących czasopism. Że wreszcie — rzecz nie do wiary — tak bliskie nam, tak dobrze znane powieści, jak genjalna „Lalka", „Faraon" i t. d. czytaliśmy w postaci gruntownie zniekształconej przez cenzurę rosyjską i niemniej okrutną cenzurę tępych „poprawiaczy".

Wielki to wstyd, że zbiorowe wydanie najgenjalniejszego naszego prozaika wszystkich czasów ukazuje się dopiero w 16 lat po odzyskaniu niepodległości. Ale lepiej późno niż nigdy.

Protektorat Akademji Literatury, nazwiska redaktorów: prof. Ign. Chrzanowskiego i prof. Z. Szweykowskiego, który od 6 lat przygotowuje teksty, dają gwarancję, że będzie to wydawnictwo, u nas jedyne w swoim rodzaju. Firma Gebethner i Wolff zaś dokłada wszelkich starań, aby ta edycja, obejmująca 26 tomów, prezentowała się jak najokazalej i najpiękniej. W dodatku, co podkreślić trzeba, wyjątkowo tania cena w subskrypcji (już od zł 78,—) udostępnia tę najszlachetniejszą w mowie naszej prozę wielkiego pisarza i wychowawcy najszerszym masom naszego społeczeństwa. Miejmy nadzieję, że istotnie trafi ona pod strzechy.

Słowo wstępne. Koniec zeszłego wieku był okresem świetnego rozkwitu prozy polskiej. Tworzyli wtedy współcześnie — że wymienimy kilka tylko nazwisk — Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa, Dygasiński; jarzyła się już młoda sława Żeromskiego i Reymonta. Co nazwisko — to snop blasków; co dzieło — to promień chwały narodowej.

Wszyscy ci twórcy weszli już w poczet klasyków naszej literatury. Nie znać ich, jest wstydem dla Polaka. A oto trudne czasy, jakie przeżywamy, sprawiły, że książek niejednego z tych pisarzy brak po bibljotekach i czytelniach.

Aby temu złu zaradzić, firma Gebethner i Wolff podejmuje teraz nowe wydania dzieł klasyków pod znakiem Polskiej Akademji Literatury. Przyjęliśmy ten zaszczytny protektorat najchętniej, w jasnem zrozumieniu,

że ci prawdziwie nieśmiertelni pisarze już za życia ziemskiego stanowili akademję literatury polskiej, a i dziś są obecni w zespole naszym i w każdym z nas zosobna. Korzystamy więc z tej pożytecznej dla narodu sposobności, żeby złożyć pokłon owym świetnym duchom, okazać im cześć naszą najwyższą i miłość najserdeczniejszą, jaka pokolenia pracowników ze sobą wiązać może i wiązać powinna.

Na czele podejmowanego wydawnictwa stają dzieła Bolesława Prusa. Znowu będziemy się cieszyli ogromnym genjuszem tego pisarza, jego niewyczerpaną dobrocią, nieposzlakowaną prawością i uśmiechem bez goryczy. Bolesław Prus — to przepyszny konar z samego pnia polskości: najsłuszniej też cały naród otacza jego pamięć czcią i wdzięcznością. Polska Akademja Literatury.

*

T a d e u s z G r a b o w s k i: WSTĘP DO NAUKI LITERATURY. Ze szczególnem uwzględnieniem literatury polskiej. Nakład i własność K. S. Jakubowskiego. Lwów 1927. Str. 158. Cena zł 5,—.

Autor ogłosił w r. 1910 szkic o metodzie badań literackich p. t. „Czy historja literatury jest nauką?", który już był przeróbką mniejszego szkicu z r. 1907. Od tego czasu usiłował rozszerzyć jego ramy i pogłębić treść, jak tego domagał się niegdyś, w swej recenzji, Chrzanowski, a także autor podobnej próby, Korbut. Zużytkował w tym celu, w każdym z rozdziałów, najnowsze wyniki badań na tem polu na Zachodzie, a szczególnie we Francji, w Niemczech i w Anglji. Porzucając, ze względu na praktyczny charakter książki, metodę przypisków, podaje autor źródła wypowiedzianych w niej poglądów na końcu każdego rozdziału. Stanowią one kanon dzieł, których bezpośrednia i gruntowna znajomość obowiązuje każdego polonistę, germanistę i romanistę, jednem słowem wszystkich studjujących literatury nowożytne. L. B. (P.)

K a r o l D z i e d u s z k o: OBRAZ WALK O NIEPODLEGŁOŚĆ W TWÓRCZOŚCI STEFANA ŻEROMSKIEGO. Bibljoteka „Życia Szkolnego". Włocławek 1933. Str. 76. Cena zł 2,50.

Praca ta ma charakter zarysu popularno-literackiego. Nie chodziło więc o studjum naukowo-literackie, ale o dokładne zebranie materjału z pism samego Żeromskiego. Praca powstała na seminarjum literatury współczesnej wydziału polonistycznego dawnego Państw. Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie i została ukończona w r. 1929, wydano ją jednakże dopiero w ubiegłym roku. Rozprawka spotka się zapewne z życzliwem przyjęciem. Ld. (Poznań)

S t a n i s ł a w M ł o d o ż e n i e c: GAMY I PEJZAŻE. Poezje. Nakład wydawn. „Wąkopy". Warszawa 1934. Str. 125. Cena zł 3,40.

Stanisław Młodożeniec jest jednym z nielicznych poetów młodszego pokolenia, upierających się przy manierze futurystycznej. Ażeby co do tego nie było żadnych wątpliwości, że jest futurystą, na okładce „Gam i pejzaży" polecił wydrukować wyraz „futuro" sześciokrotnie, w przedmowie zaś zaznacza, że wiersze z części I i II-ej pisał „w momentach burzy i naporu polskiego futuryzmu". Są to już echa, które przebrzmiały, melodje, które raz na zawsze zamilkły.

W zbiorze poezji Młodożeńca należy szukać czego innego. Oto w części ostatniej opracowuje poeta wyłącznie t e m a t y w i e j s k i e, wsłuchuje się w głosy wsi, wpatruje w jej pejzaże, brata się z ziemią sandomierską, z „dobrocickim, chłopskim wąkopem", z którego jest rodem, rozsmakowuje w urodzie ziemi, wody, nieba, zieloności i zboża i daje szereg utworów pełnych dźwiękowego i rytmicznego wyrazu, żywych, tętniących zdrowiem i siłą.

Młodożeniec kroczy w awangardzie poezji chłopskiej, wskazuje nowe drogi twórczości polskiej, która wesprze się o chłopski zagon i zasili żywemi sokami literaturę szlachecką, która już się poniekąd wypowiedziała i czeka na nowe siły, nowe zdrowie. Id.

Józef Mączka: STARYM SZLAKIEM. Wydanie III, z przedmową J. A. Teslara. Nieznanemi wierszami poety uzupełnił i wstęp napisał P. J. Hausvater. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1934. Str. 208. Cena zł 3,50.

Płomienne, nawskroś żołnierskie, niewyszukane, a w swej prostocie piękne poezje Józefa Mączki, tego barda legjonowego ,znajdują łatwo dostęp do serc żołnierskich. Nic też dziwnego, że w rok po ukazaniu się zbioru jego poezyj wychodzi obecnie trzecie ich wydanie p. t. „Starym szlakiem". Różni ono się znacznie od poprzedniego. Dotychczas bowiem mało wiedzieliśmy o życiu i twórczości poetyckiej Józefa Mączki z czasów przedwojennych. W związku z tem powstawało przypuszczenie, że talent tego bodaj najwybitniejszego poety legjonowego zabłysnął dopiero w czasie wielkiej wojny. Tak jednak nie było. Mączka tworzył od najwcześniejszej młodości, choć najwspanialszy rozkwit jego talentu wypadł istotnie na czas wojny. Znajdujemy tu mnóstwo nieznanych dotychczas utworów oraz szczegółów biograficznych z dzieciństwa, młodości i czasów akademickich zgasłego poety. Dzięki temu zarówno postać poety jak i jego twórczość nabiera nowego blasku. Zasługuje na szczególną uwagę wojska i młodzieży, jako przemiła lektura poetycka, pełna tężyzny i optymizmu. Poza tem jest to wspaniały materjał deklamacyjny dla różnego rodzaju uroczystości narodowych, wojskowych i t. p. ✡

Stefan Glass: SAMOTNA UDRĘKA. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1934. Str. 91. Cena zł 1,50.

Jest to zbiorek poezyj, wydanych z pietyzmu dla zmarłego przedwcześnie uczonego i poety, zawierający utwory o treści refleksyjnej, często religijno-mistycznej, o charakterze wyznań osobistych, ujęte w formę poprawną, jakkolwiek odbiegającą znacznie od postulatów dzisiejszej techniki wersyfikacyjnej. Dr. J. Kr. (Lwów)

Dr. Adam Tomaszewski: MOWA LUDU WIELKOPOLSKIEGO — Charakterystyka ogólna z dwiema mapkami. Bibljoteczka Koła Slawistów Uniw. Pozn. Nr. 2. Skład główny: Gebethner i Wolff. Poznań 1934. Str. 56. Cena zł 1,50.

Ilościowo szczupła, treścią bogata praca młodego a utalentowanego językoznawcy poznańskiego, dr. Tomaszewskiego, wypełniła lukę, dotkliwie odczuwaną przez nauczycieli-polonistów, pracujących na tutejszych ziemiach. Jakkolwiek twórca dialektologji polskiej, prof. Nitsch, napisał źródłowe i nieocenione dzieło p. t. „Mowa ludu polskiego", to jednak narzecze wielkopolskie potraktował tu uczony krakowski niewyczerpująco a nawet miejscami (co jest całkowicie zrozumiałe), popełnił drobne nieścisłości, które prostuje dr. Tomaszewski.

Autor omawia naprzód obszernie i drobiazgowo fonetykę i morfologję, króciutko składnię i słownictwo, ilustrując swoje wywody niestety, tylko trzema tekstami gwarowemi (z terenu Mazurów wileńskich, Biskupizny i z dialektu centralnego), oraz dwiema własnemi mapkami. Całość zaś ujęta jest w lapidarny wstęp, wprowadzający nieźle orjentującego się czytelnika w istotę zagadnienia i uwagi końcowe.

Praca dr. Tomaszewskiego, oparta na gruntownych studjach i żmudnych badaniach osobistych w terenie, posiada ogromną wartość nietylko dla polonistów, ale i dla inteligencji a zwłaszcza pisarzy, posługujących się w swej twórczości narzeczem wielkopolskiem. Przyczyni się ona w wysokiej mie-

rze do uświadomienia tych jeszcze dość licznych inteligentów, którzy dialekt wielkopolski pojmują niejednokrotnie z humorystycznego punktu widzenia lub jako zepsutą mowę, ośmieszając wyrażenia i zwroty, mające historyczne uzasadnienie w przeszłości naszego języka.

Szkoda, że autor, pisząc o mazurzących Chazakach, (pow. rawicki, wsie: Słupia, Zielonawieś, Szkaradowo i in.) nie objaśnił pochodzenia tego dziwnego określenia. Czy nie jest ono przypadkowo związane z wyrazem niemieckim: Hase? (str. 27). Jeśli chodzi o przesunięcie niektórych rzeczowników w typach, podanych na str. 36, to warto zauważyć, że nie jest ono jedynie specjalną właściwością narzecza wielkopolskiego, albowiem to wahanie spotykamy również w gwarach małopolskich.

Ścisłych granic poszczególnych dialektów autor nie nakreśla z tego powodu, że będzie to możliwe (jak sam o tem pisze na str. 53), „dopiero po szczegółowem opracowaniu materjału leksykalnego i po zestawieniu wszystkich zjawisk językowych wielkopolskich na szerszej platformie wszystkich dialektów polskich i niektórych języków słowiańskich". Obfity materjał, zawarty w broszurze, pobudza czytelnika do prowadzenia samodzielnych badań, uczy go rozumieć język otoczenia, pełen osobliwości i pięknych archaizmów, godnych niekiedy rozpowszechnienia w całej Polsce. Takim wyrazem np. jest zmuda, który należałoby wprowadzić naprzód do życia szkolnego a przez szkołę w świat szeroki. Spróbujmy więc wszędzie mówić zamiast „katalog frekwentacyjny", „dziennik zmud", a przyczynimy się do wyrugowania dwu odrazu obcych przybłędów. Juljan Szpunar (Leszno)

P r o f. D r. L e o n W ł a d y s ł a w B i e g e l e i s e n: SZKOŁA A GOSPODARSTWO NARODOWE. Analiza rynku pracy ze stanowiska szkolnictwa zawodowego. Wydane z zasiłku Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Bibljoteka Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego we Lwowie. Warszawa 1935. Tom I. Str. XXIII + 254. Cena zł 10,—.

W świeżo wydanej pracy prof. dr. Leon Władysław Biegeleisen omawia ze stanowiska ekonomicznego i statystycznego zagadnienie dostosowania szkolnictwa i przysposobienia zawodowego do potrzeb gospodarstwa narodowego.

W tej dziedzinie brakło dotąd, nietylko zresztą u nas, badań monograficznych, ustalających istotny związek między szkolnictwem zawodowem, a poszczególnemi gałęziami produkcji, między podażą a zapotrzebowaniem na rynku pracy sił roboczych, z uwzględnieniem stanu faktycznego i tendencyj oraz możliwości rozwoju.

Praca prof. Biegeleisena ujmuje po raz pierwszy w literaturze polskiej zagadnienie i l o ś c i o w e g o z a p o t r z e b o w a n i a dla celów szkolnictwa i przysposobienia zawodowego sił robotniczych i pracowniczych, ustalając w ten sposób niezwykle doniosły dla struktury naszego przemysłu i szkolnictwa zawodowego, oraz rynku pracy i gospodarki materjałem ludzkim, stosunek sił o kwalifikacjach wyższych, średnich i niższych do elementu nawpół i niewykwalifikowanego. Materjał statystyczny uzupełniany jest analizą gospodarczą poszczególnych gałęzi produkcji górniczej i przemysłowej.

Kwestja robotnicza i dynamika rynku pracy jest więc naświetlona w pracy przez prof. Biegeleisena z dwojakiego stanowiska: 1) ilościowego, które stara się cyfrowo ująć kontyngent zapotrzebowania w poszczególnych gałęziach produkcji, oraz 2) przypuszczalnych zmian, jakie zajdą w najbliższej i dalszej przyszłości pod wpływem racjonalizacji naszej wytwórczości i konjunktur ekonomicznych.

Gospodarka wymaga w obecnym okresie istotnych przemian wytwórczotechnicznych i ekonomiczno-konjunkturalnych w coraz wyższym stopniu planowości. Nie jest obojętne z punktu widzenia ogólno-ekonomicznego czy

w danej gałęzi produkcji jest nadmiar czy niedobór tych lub innych kategoryj lub funkcyj pracy umysłowej i fizycznej, kierowniczej i wykonawczej, a bardzo poważne koszty, włożone na wyszkolenie zawodowe oraz na rzecz pomocy dla bezrobotnych, obciążające w wysokim stopniu budżet nietylko państwa lecz samorządu i sfer zainteresowanych, nie mogą być ani wczęści zmarnowane. Celem planowości w gospodarce czynnikiem ludzkim jest zrealizowanie zasady „właściwy człowiek na właściwem miejscu". Racjonalne rozwiązanie tego zagadnienia wymaga umiejętnego i uwzględniającego kierowania kandydatów, pracowników i robotników z jednej dziedziny do drugiej, co jednak pozostaje w związku z elastycznością nauczania i przysposobienia zawodowego.

Poza jej naukową wartością i bogatym materjałem ekonomiczno-statystycznym posiada książka znanego ekonomisty również wysoce praktyczne znaczenie w chwili, gdy dotkliwy kryzys i bezrobocie zmusza do planowej gospodarki materjałem ludzkim i gdy szkolnictwo weszło w nową fazę realizacji reformy ustrojowej. ✱

CZERWONA GOSPODARKA. Zagadnienia i fakty. Praca zbiorowa pod red. dra G e r h a r d t a D o b b e r t a. Przełożył prof. dr. Z. Szymanowski. Tow. Wydawn. „Rój", Warszawa 1933. Str. 279. Cena zł 10,—.

Literatura europejska o Sowietach rozrosła się w ostatnich czasach niepomiernie. W przeważającej większości jednak jest to literatura wrażeniowa. Piszą turyści, podróżnicy, dziennikarze i publicyści, — piszą o tem, co widzieli w czasie mniej lub więcej krótkiego pobytu, co rzuciło im się w oczy w przelocie, co dostrzegli z okna wagonu czy pomostu tramwaju. Literatura ta jednak zaspakaja tylko jedną część zainteresowania, jakie budzi ten kraj: opowiada ona o życiu człowieka w Rosji, o wyglądzie ulicy, o warunkach ludzkiego bytowania. Nie ma ona czasu spoglądać wgłąb; nie bada rozwoju ekonomicznego, nie zwiedza budownictwa, nie analizuje planu pięcioletniego, nie mówi o tem, na czem właściwie polega ten olbrzymi eksperyment, którego jesteśmy świadkami.

Książka niniejsza wypełnia tę lukę. Pisali ją nie przygodni zwiedzacze, lecz ludzie, mieszkający w Rosji i pracujący tam. Nie wyszła z pod piór entuzjastów panującego tam stanu rzeczy; autorzy jej — to wybitni specjaliści, fachowcy europejscy, będący doradcami technicznymi rządu sowieckiego. Nie są oni ani jego przyjaciółmi, ani wrogami; niema śród nich nietylko komunistów lecz i socjalistów, ale niema też przedstawicieli „białej" emigracji. Dlatego dzieło to, zachowane w ramach wzorowej bezstronności, zasługuje na szczególną uwagę, jako źródło wiadomości o tem, co właściwie jest istotą dokonywujących się w Sowietach przemian. ✱

Z y g m u n t N o w a k o w s k i: W POGONI ZA FORMĄ. Wrażenia z pobytu w Moskwie. Nakładem K. S. Jakubowskiego. Lwów 1934. Str. 150. Cena zł 3,—.

Jest to książkowe wydanie zbiorowe feljetonów, znanych już tym, którzy czytują „I. K. C.". Tytuł całości pochodzi od jednego z końcowych artykułów, w którym autor pisze o teatrze rosyjskim. Teatrowi poświęcone są też dwa poprzednie feljetony p. t. „Towariszczi rebiata", „Czerwona Melpomena". Sprawy i zagadnienia teatralne, obchodząc autora, jako fachowca w tej dziedzinie, szczególnie i najżywiej, dają też i czytelnikowi najwięcej do myślenia, co się tyczy społeczno-państwowej roli i artystycznych zadań teatru.

Dla oświatowców i wychowawców osobliwie ciekawe i ważne są wiadomości o teatralnych widowiskach dla dzieci, o ich zachowaniu się w teatrze i o sposobach postępowania z niemi. Z innych feljetonów, a jest ich o Bolszewji ogółem 9, gdyż pierwszy („Słowo o wyprawie Jegera") i ostatni („Dom warjatów") nie odnoszą się do pobytu w Rosji, najwięcej na uwagę

zasługują: feljeton o Muzeum Antyreligijnem („A ot, rodzynki w koszyku!...") i o t. zw. „Dyspenserze" („Lampa kwarcowa"). — Wnikliwe spojrzenie autora, acz rzucane tylko pobieżnie, rozszerza jednak i pogłębia niektóre rozpowszechnione już wiadomości o tem, jak to tam wygląda i jak się dzieje w Sowietach, a pióro wybitnego feljetonisty, zaprawione swoistym humorem, szkicując jego spostrzeżenia, obraca się sprawnie między podmiotem a przedmiotem, między wyrażaniem doznawanych odczuć, a obrazowaniem charakterystycznej strony spostrzeganego zjawiska. Dr. St. Frycz (Poznań)

Adam Wisłocki: PRZEZ JEZIORA I RZEKI BRASŁAWSZCZYZNY. Reportaż z kajakowej włóczęgi. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1934. Str. 173. Cena zł 5,—.

Brasławszczyzna to uroczy, o dzikiej jeszcze przyrodzie, zakątek naszego kraju. Liczne tamtejsze jeziora, o imponującej wprost powierzchni, jak np. Snudy i Strusto, Dryświaty, Drywiaty i Dzisna, bogato rozwinięta sieć rzeczna, duże lasy oraz piękne krajobrazy sprawiają, że Brasławszczyzna jest wspaniałym terenem turystycznym, zwłaszcza dla turystyki wodnej. Niestety ta połać naszego kraju nie jest jeszcze należycie znana i doceniana pod tym względem zarówno przez szeroki ogół, jak i przez naszych „wodniaków". Do należytego uświadomienia sobie przez społeczeństwo piękna i walorów turystycznych Brasławszczyzny walnie przyczynić się może właśnie praca Adama Wisłockiego, której treść stanowi połączenie reportażu z kajakowej włóczęgi po Brasławszczyźnie z przewodnikiem po tym terenie. Autor opisuje w niej jedną z wycieczek, którą odbył wraz z żoną kajakiem przez drogi wodne Brasławszczyzny. Do książki dołączono ilustracje i mapkę szlaków wodnych Brasławszczyzny w podziałce: 1:200.000. ✱

Dr. Wacław Korabiewicz: KAJAKIEM DO MINARETÓW. Główna Księgarnia Wojskowa. Warszawa 1935. Str. 262. Cena zł 4,80.

Kajakowcy nasi nie poprzestają już na włóczędze po naszych rzekach i jeziorach, lecz, szukając szerszych przestworzy i szlaków wodnych, przebijają się hen do morza Bałtyckiego i Czarnego. Do liczby takich włóczęgów kajakowych w wielkim stylu należy dr. Wacław Korabiewicz, były lekarz Daru Pomorza. Książka traktuje o dwóch kolejnych wyprawach, które razem złożyły się na przebycie szlaku Polska — Ateny. Pierwszą wyprawę autor rozpoczął z Wilna do Nowego Targu koleją, stąd kajakiem przez rzekę Orawę, Wag, Dunaj do morza Czarnego, morzem zaś do Stambułu. Wycieczka wyruszyła w sześć osób, jednak tylko z jedną z nich dotarł autor do Konstantynopola. Wrócili następnie koleją, pozostawiając w Stambule kajak. W drugiej wyprawie autorowi towarzyszyła jedna z koleżanek z lat uniwersyteckich, przyczem z Wilna do Konstantynopola jechano koleją, stamtąd zaś do Aten kajakiem. Obie wyprawy obfitowały w mnóstwo przeżyć, wrażeń i przygód. Dr. Korabiewicz jest nietylko kajakarzem i żeglarzem, lecz również dobrym poetą i pisarzem o bujnym temperamencie, czułej wrażliwości i dużem poczuciu humoru. Dlatego stać go i na sentyment i na ciętą ironję. Książka dr. Korabiewicza jest niepośledniem zjawiskiem w dziedzinie pamiętników tak, jak niepowszednim typem jest sam autor-włóczęga. ✱

A. W. Horoszkiewicz: W PIERWSZYM PUŁKU. Notatki legjonisty. Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy. Warszawa 1935. Str. 106. Cena zł 2,—.

Są to wspomnienia legjonisty 1 p. p., pisane na podstawie notatek z czasów wojny. Różnią się one od wielu pamiętników z tych czasów tem, że nie dają ciągłości opowiadania, lecz stanowią oddzielne, zakończone w sobie obrazki z wojny w liczbie 20. Na uwagę zasługują zwłaszcza rozdziały: z pierwszych dni, Kielce, pierwsza kadrowa pod Łowczówkiem,

kwatermistrze, na włoskim froncie. Obejmują one wydarzenia za okres od wymarszu legjonistów z Krakowa do końca istnienia Legjonów. Dzięki temu, że autor opowiada tylko, co widział i przeżył — wszystkie tchną bezpośredniością i tętnią życiem. Obok opisów bitew, życia zewnętrznego, spotykamy się z odtworzeniem życia wewnętrznego legjonisty: jego duchowych przeżyć, wrażeń, refleksyj, nastroi, koleżeńskości, obyczajowości i t. d. Widać, jak ożywia wszystkich silna ideologja, która cementuje legjonistów w jedną zwartą rodzinę, wierzącą w ostateczne zwycięstwo. ✱

Emilja Sukertowa-Biedrawina: NA SZLAKU JAGIEŁŁOWYM. Powiat działdowski a król Władysław Jagiełło. Nakład Muzeum Mazurskiego w Działdowie 1934. Str. 24. Cena 0,80 zł.

W 500-letnią rocznicę zgonu wielkiego króla — wodza ukazała się niniejsza broszurka, wyjaśniająca zwięźle lecz wyczerpująco historyczno-polityczną przeszłość ziemi działdowskiej (ziemia, zwana w przeszłości sasińską i zawkrzeńską), jako cząstki Mazur ,oraz opisująca szczegółowo przez nią biegnący „szlak Jagiełłowy" aż pod Grunwald. Na ostatnich stronach czytamy o następstwach wielkiej wojny dla Mazur w bliższej i dalszej przeszłości. Broszurka ta wraz z bogatym wykazem bibljografji (37 prac) w dopiskach ułatwia pracę w szukaniu materjału do poznania przeszłości tego niedocenianego regjonu. J. Laska (Działdowo)

Zygmunt Nowakowski: RUBIKON. Nakład Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 270. Cena zł 6,—.

Jest to dalszy ciąg „Przylądka Dobrej Nadziei", są to dzieje tych samych bohaterów, jedynie o kilka lat starszych. Naczelna postać „Rubikonu" to już nie dziecko, zdążające z ufnością i „dobrą nadzieją" w objęcia matki, lecz młodzieniec, stojący nad granicą, mający przekroczyć „Rubikon" życia, wystąpić do walki o niezależność duchową i materjalną.

Przedtem jednak przezwyciężyć musi szereg przeszkód, rozwiązać problematy, które nie są ani tak proste, ani tak szybko chwytane i porzucane, jak kwestje lat dziecinnych. To nie kłótnia ze służącą, to nie „kradzież" cukierka, nie trywjalny a niepokojący swą tajemniczością napis na płocie. W ostatniej powieści sięgnął Nowakowski głęboko, jak bodaj nikt inny, do wnętrza duszy młodzieńczej.

Zagadnienia religijne, narodowościowe, seksualne, rodzinne, walki i burze w duszy chłopca, decydujące rozgrywki, miotające na wszystkie strony, palące umysł — cały ten wiek „górny i durny" wypełnia powieść autora „Przylądka".

A obok tych dramatów, ileż tam słonecznej pogody, ile jasnego uśmiechu, ile przepysznego humoru i dowcipu, pełnego subtelnej analizy, przypominającego najlepsze wzory spokojnego dowcipu angielskiego, reprezentowanego przez Dickensa, u nas niespotykanego — chyba żeby sięgnąć do genjalnego autora „Omyłki" i „Grzechów dzieciństwa".

Wesołe życie uczniowskie, bajeczne kawały szkolne, a obok tego „ciernie i głogi", pierwsze bunty i niepokoje, pierwsze ryzykowne próby, pierwsze chwile „robienia się" dorosłym. A oprócz bohatera mnóstwo typów: dyrektor, profesorowie, ksiądz i koledzy. Nad wszystkimi góruje postać matki.

Jeśli poprzednia powieść (według słów prof. T. Sinki) przynosiła matce sławę syna, to „Rubikon" będzie tej sławy ugruntowaniem i rozprzestrzenieniem. ✱

Dr. J. A. Żuliński: WSPOMNIENIA UCZENIC I DZIECI. Nakładem autora. Lwów 1931. Str. 64. Cena zł 1,20.

Oprócz ludzi zasłużonych i wybitnych, których imiona przebiegają rozgłośnem echem świat cały, są i inni, których praca jest równie owocna i po-

żyteczna. Owoce ich trudu i pracy wprawdzie przechodzą do potomności, ale imiona ich, nieznane szerszemu ogółowi, giną w fali zapomnienia. Jednym z takich ci hych pracowników był zmarły prawie 30 lat temu uczony, pedagog i społecznik prof. dr. Józef Żuliński. Jego to postać została żywo nakreślona przez wdzięczne córki oraz uczenice, którym przyświecał w życiu ideał dr. Żulińskiego jako kochającego ojca i głowy rodziny ,wzorowego i ofiarnego społecznika, wybitnego uczonego, dzielnego i utalentowanego nauczyciela, psychologa i wychowawcy.

Zbiorową tę pracę, pisaną w formie wspomnień o swym wychowawcy, czyta się ciekawie. Michał Pawlicki (Poznań)

Ks. Jerzy Bekier: DZIEŃ MATKI. Materjały na wieczornicę czerwonokrzyską dla kół młodzieży P. C. K. Nakładem autora. 1934. Skład główny: Kalisz, Dom Młodzieży, ul. 3-go Maja nr. 13. Str. 48. Cena zł 1,—.

Książka ta jest wprawdzie przeznaczona dla kół młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża, jednakże mogą z niej również korzystać ci wszyscy, którzy biorą udział w urządzaniu uroczystości „Dnia Matki".

Broszurka zawiera referat okolicznościowy p. t. „Matce w hołdzie", kilka stosownie dobranych deklamacyj, recytacje, inscenizacje piosenek i śpiewy z nutami. Tego rodzaju dziełko może oddać wielkie usługi szkołom i organizacjom, które urządzają uroczystości ku czci matki. ✱

L. M. Montgomery: ANIA Z ZIELONEGO WZGÓRZA. Z angielskiego przełożyła R. Bernsteinowa. Wyd. VI. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa. Str. 293. Cena zł 4,—.

Marzycielka i entuzjastka, Ania, sierota, wzięta z domu wychowawczego przez farmerów, jest uosobieniem pogody ducha i rozprasza monotonję życia swych opiekunów. Dziewczynka, wskutek żywości usposobienia, popełnia wiele pomyłek, które są powodem jej kłopotów, a źródłem uciechy dla otoczenia. Pełna zapału, ucieleśnia wypowiedzianą na końcu książki sentencję: „życie jest piękne". Do codziennego szarego życia wsi wnosi urok poezji i radości. ld.

L. M. Montgomery: ANIA Z AVONLEA. Dalsze dzieje Ani z Zielonego Wzgórza. Z angielskiego przełożyła R. Bernsteinowa. Wyd. III. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa. Str. 252. Cena zł 3,50.

Bohaterka powieści występuje jako nauczycielka w szkole wiejskiej, w której sama niegdyś się uczyła. Mamy tu galerję zindywidualizowanych typów dziecięcych i kłopoty wychowawcze młodej nauczycielki, dostosowującej umiejętnie swoje postępowanie do charakterów dzieci. Pełna zapału praca młodej dziewczyny, odnoszącej się do świata z wiarą i miłością. Słoneczny humor i radość życia. ld.

Nadesłane książki:

- Wł. Pobóg-Malinowski — *Józef Piłsudski 1867—1901.* Str. 373.
- Br. Pawłowski — *Historja wojny polsko-austrjackiej 1809 roku.* Str. 551.
- G. A. Mokrzycki — *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość lotnictwa.* Str. 127.
- Z. Kisielewski — *Dni listopadowe.* Powieść z 1918 r. Str. 290.
- J. E. Skiwski — *Na przełaj.* Str. 256.
- Ks. dr. J. Sciesiński — *Wychowanie państwowe w świetle zasad nauki katolickiej.* Str. 66.
- A. Junosza Olszakowska — *Prawo do życia.* Powieść. Str. 192.
- St. Olgierd — *Znaki.* Powieść. Str. 199.

∽ St. Dobraniecki — *Piszemy i czytamy.* Pomoc szkolna do Elementarza wyrazowego B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny (patrz ogłoszenie w N-rze 5 *P. S.).*
∽ St. Stefański — *Co i jak zrobić ze słomy oraz materjałów podobnych.* Str. 91.
∽ St. Daszyńska — *Monolożki i dialożki.* Dla dzieci mniejszych i starszych. Str. 28 i 38.
∽ T. Zieliński — *Orla twych lotów potęga.* Obrazek sceniczny w 1 odsłonie. Str. 21.
∽ J. Bieniasz — *Jak Kowalicha djabła wykurowała.* Komedja lud. Str. 32.
∽ Z. Orwicz — *Zwycięskie skrzydła.* Aeromontaż komedjowy. Str. 84.
♉ Erenus — *Rocznica założenia K. S. M.*
♉ M. Glaubisz — *Wieczór przedślubny druchny.* Str. 95.
♉ *Wskazówki dla uczniów przysposobienia rolniczego.* Str. 40.
♉ *Żywe słowo.* Materjały i dyspozycje do wykładów. Nr. 25—40.
♉ *Polska i świat współczesny.* Bibljoteka młodzieży Nr. 21, 23, 26, 27, 28, 33.
∽ *Publications du Bureau International d'Education*
Nr. 37: *Procès-verbaux et résolutions.* Str. 179.
Nr. 38: *Le self-government à l'ecole.* Str. 168.
Nr. 36: *La réforme scolaire polonaise.* Str. 38.

Z wykazu nadesłanych książek, podanego w N-rze 4 *Przyj. Szkoły,* powtarzamy te pozycje, których dotąd nie zażądano do oceny:

Porębski — *Technika w gospodarstwie domowem.*
Czyżycki — *Zajęcia rękodzielnicze.*
Bednarski — *Jezuici polscy wobec projektu ordynacji studjów.*
W. Sikorski — *Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej.*

Objaśnienie znaków:

♉ : Redakcja już posiada ocenę gotową do druku i ogłosi ją niebawem.
∽ : Redakcja oczekuje zgłoszenia Współpracowników-Recenzentów. Książkę (książki — najwyżej 3) wyślemy pod warunkiem, że otrzymamy ją — (je) zpowrotem w przeciągu 14 dni razem z oceną w rozmiarach, podanych przez nas.

Uwaga: Zasadniczo uwzględniamy w dziale bibljograficznym tylko takie książki, które przesłano do redakcji. ✱

W sprawie ocen podręczników do nauki rachunków.

W związku z ogłoszeniem ocen czterech podręczników do nauki rachunków A. M. Rusieckiego i A. Zarzeckiego w Nr 3 *P. S.* zwróciła się Księgarnia Św. Wojciecha w Poznaniu, która podręczniki te wydaje, do redakcji z pewnemi zastrzeżeniami, wskazując m. i. na to, że w styczniu 1932 roku umieściliśmy o tym samym podręczniku na IV klasę zupełnie inną ocenę.

W odpowiedzi zaznaczyliśmy, że łamy *P. S.* są zawsze otwarte dla autorów skrytykowanych podręczników. Prócz tego napisaliśmy do p. Neapolitańskiego, ówczesnego recenzenta części IV. Jego list znajdą Szan. Czytelnicy na następnej stronie. Red.

LIST DO REDAKCJI.*)

Szanowny Panie Redaktorze!

Na życzenie Szan. Pana przeczytałem w Nr. 3 *Przyjaciela Szk.* ocenę p. Bubniaka podręcznika A. M. Rusiecki i A. Zarzecki „Arytmetyka z geometrją dla klasy IV szkół powszechnych". W związku z tem przestudjowałem jeszcze raz III wydanie tegoż podręcznika, a w rezultacie nie zmieniłem swej dobrej opinji o nim, wydrukowanej w Nr. 1/2 *Przyjaciela Szkoły* na rok 1932, a to z powodów następujących.

Ocena p. Bubniaka zawiera dużo negatywnych drobnostkowych uwag czasami słusznych, a czasami zupełnie niesłusznych i co najgorzej, wyrażonych po większej części w formie apodyktycznej — bez dowodu ich słuszności. Ale mojem zdaniem przy wyborze podręcznika do użytku szkolnego decydują nie drobne usterki i błędy, możliwe zawsze do poprawienia, decyduje zaś metodyczny kierunek podręcznika, t. zn. dodatnie odpowiedzi na pytania: czy wcielony w podręcznik kierunek zgadza się z kierunkiem nowych programów, czy materjał i metoda podręcznika są w stanie zainteresować ucznia i przyczynić się do rozwoju jego samodzielności. I powtarzam jeszcze raz, że rozważany podręcznik czyni zadość wymienionym wymaganiom.

Za największą wadę podręcznika p. B. uważa niedostosowanie go do obowiązującego programu, przyczem braków rozwinięcia programu jest bardzo niewiele, natomiast, według obliczenia p. B., 15% materjału podręcznika przedstawia materjał, przeniesiony do klasy IV z klas wyższych. Owszem, podręcznik nie jest w zupełności dostosowany do programu i trzeba to koniecznie uczynić, ale nie tak, jak myśli p. B. — nie przez wykreślenie nadprogramowego materjału z podręcznika, lecz przez jego usystematyzowanie i wyodrębnienie techniczne. Jestem bowiem zdania, że każdy podręcznik powinien zawierać materjał nadprogramowy lub materjał odpowiadający t. zw. programowi-maximum, aby mogły skorzystać z niego najbardziej uzdolnione jednostki (a nawet cała uzdolniona klasa), zwłaszcza przy zajęciach „cichych" i przy „uczeniu się pod kierunkiem". Przecież niema nic gorszego, jak obserwować ucznia, który nudzi się, rozwiązując łatwe i nie interesujące go zadania. Oczywista, materjał nadprogramowy musi być metodycznie i logicznie dobrany do materjału obowiązującego i odróżniony od niego albo osobnym drukiem, albo gwiazdkami przy odpowiednich paragrafach — czego w podręczniku niestety nie uczyniono. (Przypuszczam, że niedostosowanie podręcznika do programu powstało z przyczyn od autorów niezależnych, bo III wydanie wyszło w r. 1934, nowe zaś programy obowiązują od d. 12 VII 34.)

Wreszcie nie zamykam oczu na to, że podręcznik zawiera usterki i niedociągnięcia, nawet liczne, np. oprócz omówionego już niedostosowania do programu, umieszczenie dwóch algorytmów dzielenia, brak zadań wyjaśniających, umieszczenie monet i taryfy pocztowej z r. 1931 i i. Są to wady, nie posiadające dużego dydaktycznego znaczenia i nie przeszkadzające używaniu podręcznika w szkole, ale jednocześnie świadczące o pewnem zaniedbaniu tego dobrego podręcznika przez autorów. Mojem zdaniem — zwłaszcza w naszych czasach, kiedy każdy rok przynosi coś nowego — p o d r ę c z n i k ż y j e, jeżeli każde nowe jego wydanie jest uzupełnione i poprawione w porównaniu z poprzedniem — i j u ż n i e ż y j e, jeżeli trzy jego wydania wychodzą bez żadnych zmian, jednym stereotypem.

Miejmy nadzieję, że ten „miły trup" zmartwychwstanie w czwartem wydaniu.

Warszawa, dnia 5 III 1935 r. S. Neapolitański.

---

*) Patrz uwagę na stronie poprzedniej. Red.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI:

Jakich użyć metod dla poznania uczniów? (Nr. 3/35.)

Istnieją w zasadzie tylko dwa sposoby, dzięki którym możemy poznać każdą rzecz a zatem i naszych wychowanków. Jedna z nich to obserwacja a druga to eksperyment.

Pierwsza jest stara i wypróbowana ale ma tę wadę, że nie daje natychmiastowego efektu. Trzeba ją stosować przez długi okres czasu, by dojść do potrzebnych rezultatów.

Eksperyment daje wyniki natychmiastowe, lecz nie zawsze są one ścisłe i pewne. Najlepsze rezultaty otrzymamy przez zastosowanie obydwu metod.

Ponieważ należy tu w krótkich słowach rozstrzygnąć kwestję, jaka metoda jest najlepsza, t. zn. która może być najwygodniejsza w użyciu i która da najlepsze rezultaty, omówię wady i zalety obydwu wymienionych metod.

Metoda obserwacji nie wymaga długich studjów i może być zawsze i wszędzie stosowana. Na godzinie, w przerwie, w domu, wycieczce, jednem słowem, wszędzie tam, gdziekolwiek spotykamy się z dzieckiem. Należy tylko wszystkie spostrzeżenia bardzo skrupulatnie notować i co pewien czas przeglądać je, by ustalić, czego one są dowodem, a w ciągu dalszej obserwacji szukać potwierdzenia lub obalenia swej hipotezy. Obalenie jej nie jest wcale złem. Przeciwnie, jest to wskaźnik, w jakim kierunku musimy się doskonalić, by umieć wyciągać odpowiednie wnioski.

Jeżeli jednak chcemy się oprzeć tylko na tej jednej metodzie, konieczne jest, by te same dzieci prowadzić przez dłuższy okres czasu i mieć z niemi możliwie najwięcej styczności. Nie wystarczy obserwować podczas nauki. Trzeba to robić i podczas zabawy.

Wręcz przeciwnie przedstawia się metoda eksperymentalna. By uczynić eksperyment, musimy najpierw odbyć szczegółowe studja teoretyczne a następnie starać się o nabranie wprawy w sztuce eksperymentowania. Jest to dla nauczyciela dość zmudna a nawet często niemożliwa praca. Olbrzymia ilość dzieci, brak odpowiednich warunków i przyrządów a co najważniejsze — czasu, nie pozwala na eksperymentowanie.

Pewne usługi mogą oddać umiejętnie przeprowadzone ankiety. Wartość ich jest wprawdzie obecnie zakwestjonowana, lecz jeśli szukać w nich będziemy nie bezpośrednich wiadomości o strukturze psychicznej naszego wychowanka, lecz jedynie potwierdzenia lub obalenia postawionych przypuszczeń, oddadzą nam niewątpliwie wielkie usługi.

Reasumując powyższe wywody, twierdzę, że metodą, którą każdy nauczyciel, pracujący w najgorszych nawet warunkach, może się posługiwać, jest obserwacja. Wielce pomocny może być eksperyment, ale pod warunkiem, że będzie stosowany zgodnie z wszelkiemi zasadami nauki i techniki eksperymentowania, co jednak mało w praktyce szkolnej ma miejsce.

Dodać należy, że chcąc na podstawie obserwacji wyciągać właściwe wnioski a zgodnie z niemi stosować odpowiednie zabiegi wychowawczo-naukowe, trzeba się bardzo dokładnie zapoznać z psychologją pedagogiczną, pedologją, dydaktyką i higjeną.

Pieczorna (woj. wołyńskie). Anna Hukowa-Handermanówna.

*

Trudno jest badać dzieci klasy, której się jest wychowawcą i nauczycielem. Kontakty zespołu uczniowskiego z nauczycielem przybierają nieraz charakter scysyj, które podkopują zaufanie — fundament podejścia do dziecka. Najczęściej obawa przed ścisłą i systematyczną kontrolą oraz złą oceną wstrzymuje uczniów od wielu szczerych a potrzebnych nauczycielowi wypowiedzeń. Na własnym terenie dałyby się tylko skutecznie przeprowadzić badania testami i to pewną grupą — dotyczącą wiadomości, inteligencji (testy Binet'a-Simona czy Terman'a) i pewnych uzdolnień umysłowych (pomysłowości, rozumienia itp). Poza tem można badać dziecko — dość skutecznie — od strony jego środowiska — domu. Tu bierzemy dane od rodziców, z obserwacji — nie od ucznia (patrz schemat kol. Grynia, podany *w Przyjacielu Szkoły*, Nr. 4/1933).

Oblicze klasy uzyskamy w inny sposób. Na podstawie własnego doświadczenia radzę zorganizować na terenie np. danego rejonu grupę osób, mogących się podjąć głębszych badań po szkołach. „Obcemu“ panu czy pani dzieci dużo charakterystycznych rzeczy powiedzą. W ten sposób uchwyci się sylwetkę klasy, kierunek jej samorzutnych zainteresowań — a o to właśnie chodzi. Inteligentnie pokierowana rozmowa z dziećmi (nauczyciel danej szkoły nie może być w klasie) rzuci światło na stosunek uczniów do nauczyciela, do jego ocen itp. — da te momenty, jakich się od własnych wychowanków nigdy nie uzyska. Same dzieci, skoro się do nich podejdzie od ich silnych zainteresowań (sport, bitki w klasie, podpowiadania, „dwóje“) dadzą obfity materjał. Konieczna jest pomocnicza siła techniczna, umiejąca skrzętnie notować. Zebrany materjał możnaby ew. podać analizie któregoś z kolegów-psychologów.

Lublin. Józef Czarnecki.

*

Co należy sądzić o lansowanem obecnie żądaniu, by nauczyciel był przedewszystkiem pracownikiem społecznym? (Nr.1-2/35.)

Sprawa, która obecnie wywołuje liczne nieporozumienia i różne interpretacje, niesłusznie zupełnie pomieszała pojęcia obowiązków nauczyciela. Ani pragmatyka nauczycielska, ani regulamin dla kierowników szkół, czy statut szkoły powszechnej nie wspominają o tem, by nauczyciel w pierwszym rzędzie był pracownikiem społecznym. Mojem zdaniem, nauczyciel wpierw musi być nauczycielem, pilnować winien obowiązków, które nakłada nań życie szkolne i oddać się całą duszą dziatwie przedewszystkiem szkolnej. Przecież zato bierze pieniądze! A o ile będzie miał czas i ochotę, sposobność i siłę — owszem, gdzie i jak tylko może — niech będzie i pracownikiem społecznym. Ale być przedewszystkiem pracownikiem społecznym, to co najmniej niewłaściwe, kolidujące z prawem stanowem i wychodzące na szkodę samej szkole, która w tym wypadku zawsze ucierpi. Niech inne sfery — zawody kontynuują zgodnie z założeniem fundamentu, jaki stwarza nauczyciel, dalsze budownictwo przyszłych pokoleń, a nam niech zostaną tylko szkoły, szkoły i jeszcze raz szkoły! Będziemy wszyscy w porządku i wszyscy budowniczemi wolnej Ojczyzny.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

*

Pragnę z miejsca stwierdzić, że praca społeczna nauczyciela w większości wypadków rozwiązywana jest do dziś regjonalnie, zależnie od uznania lokalnych władz szkolnych, nie bez wpływu i władz administracyjnych. Dla nauczyciela dzisiejszego prawie bez znaczenia jest fakt, czy dany inspektor czy instruktor oświaty pozaszkolnej postępuje prawnie, czy bezprawnie, jak to stwierdza p. kol. J. M. z Poznania (Nr. 3/35). Jeżeli władza miejscowa poleci pracować społecznie zarówno w środowisku, jak i poza niem, nauczycielowi na nic praktycznie nie przyda się interpretacja rozporządzenia, chociażby z tej prostej przyczyny, że te dwa pojęcia: „praca społeczna" i „nauczyciel" (jak stwierdził p. kol. Króliński, Nr. 3/35) zrosły się ze sobą siłą tradycji pracy w zaborczej i niepodległej Polsce. Istnieje też moralny obowiązek pracy społecznej dla nauczyciela i to do tego stopnia, że nawet organizacje nauczycielskie włożyły olbrzymie fundusze i ogrom pracy w przygotowanie nauczycielstwa do tejże pracy.

Zaznaczam jednak, że zakres obowiązków nauczyciela w tej dziedzinie bywa regulowany przez rozporządzenia miejscowe, i cały szereg rejonów, powiatów, a nawet województw doszedł do

wniosku, że nauczyciel winien prrzedewszystkiem pracować w szkole. Jeżeli praca społeczna nie stanowi uszczerbku dla normalnej pracy szkolnej, wówczas nauczyciel winien pracować i społecznie, w przeciwnym zaś razie nauczyciel ma najpierwszy obowiązek pracować naukowo i wychowawczo na terenie szkoły powszechnej oraz w organizacjach szkolnych. Do takiego wniosku doszedł również wielki znawca pracy nauczyciela oraz jego nastawienia ideowego, p. wojewoda śląski dr. Michał Grażyński, dając swym poglądom wyraz na posiedzeniu komisji sejmowej oświatowej. Tam właśnie stwierdził wielki dorobek nauczycielstwa w dziedzinie oświaty pozaszkolnej, oraz w dziedzinie pracy społecznej; zastrzegł się jednak wyraźnie przeciwko nadmiernemu i nieracjonalnemu eksploatowaniu sił nauczycielskich, częstokroć ze szkodą dla szkoły. Stwierdził również, że nauczycielstwo dzisiejsze jest silnie przepracowane. Jako wytyczną podał p. wojewoda Grażyński, że do pracy społecznej należy angażować tych ludzi, którzy do tej pracy są odpowiednio przygotowani, którzy potrafią tę szczytną misję wypełnić przy równoczesnej pracy w szkole, którzy oddadzą się jej z zamiłowaniem. Obecnie właśnie jedne kuratorja lansują jeszcze przedewszystkiem pracę społeczną, inne natomiast uważają, że nauczyciel pobiera uposażenie za pracę w szkole i tylko za nią może być odpowiedzialny.

Słusznie też zarówno wojewoda śląski, jak i prof. L. Krzywicki na Konferencji Oświatowej w Krzemieńcu, podnoszą kwestję przygotowania pracownika społecznego do pracy. Musi tu być przeprowadzone różnicowanie typów, muszą właściwi ludzie znaleźć się na właściwych stanowiskach. Tu trzeba za Krzywickim rozróżnić: organizatorów, wykonawców, popularyzatorów, albowiem dla wszystkich w pracy społecznej znajdzie się miejsce. Słusznie też określił istotę pracy społecznej prof. Grabski Wł. jako mobilizację sił społecznych, zahaczających na każdym kroku o akcję oświatową. Aby dojść do pozytywnych wyników w tej pracy, mówi prof. Grabski, trzeba, żeby ją przenikał duch humanitarny, trzeba głębokiej nauki i silnych podstaw. Nie nakazy lecz szczery stosunek do pracownika społecznego może być gwarantem, że praca zostanie wykonana dobrze. Nie może tu być dorywczości, jak to stwierdził w swym referacie nacz. wydz. Wł. Radwan, nie może być podejścia politycznego, musi być patrzenie dalej w przyszłość, pobłażliwość dla ludzi, szukających nowych form tej pracy. Trzeba nauczycielstwu dać warunki do tej pracy przez umożliwienie mu dokładnego znawstwa wsi, socjologji, psychologji i kultury wiejskiej, jak to stwierdził prof. K. Maj na tymże zjeździe w Krzemieńcu.

Katowice. Zygmunt Gryń.

Czy zaleca się wywieszanie map w klasie na dłuższy przeciąg czasu? (Nr. 3/35.)

Autor pytania nie sprecyzował dokładnie swego zagadnienia, nie podał mianowicie, o jakie mapy chodzi, a stwierdzić trzeba, że w praktyce czas wywieszania mapy w klasie oraz jej ewentualnego zatrzymania zależy od rodzaju mapy. Szkoły nasze naogół są jeszcze bardzo ubogie w mapy, często nie mają nawet najpotrzebniejszych pomocy szkolnych, jak kreda, atrament itp. Odpowiedź w oderwaniu od realnych warunków miejscowych niewiele wniesie wartości. Przypuśćmy zatem, że szkoła posiada odpowiednią ilość map i postarajmy się odpowiedzieć na powyższe pytanie. Musimy przedewszystkiem wziąć pod uwagę psychikę dziecka oraz jego zainteresowania.

Programy ministerjalne uznały mapę jako nieodzowną pomoc w nauczaniu geografji, historji a nawet niektórych działów przyrody. Z tego wynika dla nas jeden bardzo ważny postulat: zaznajomienie dzieci z mapą oraz ze sposobami korzystania z niej, słowem, nauczyć dzieci odpowiedniego (do stopnia rozwoju i poziomu naukowego,) czytania i wnioskowania z mapy.

Dziecko naogół, pochłonięte bogactwem przeżyć pozanaukowych, powoli przyswaja sobie materjał naukowy; kojarzenia jego potrzebują wiele czasu, wszechstronnego oddziaływania, by mogły uróść do roli jasnych i możliwie dokładnych pojęć. Z tych względów mapa, jako czynnik uplastyczniający do pewnego stopnia materjał abstrakcyjny, winna być stałym towarzyszem ucznia i to nietylko w szkole ale i w domu (atlasy). Spotkać mnie może zarzut, że dziecko, stale obcujące z mapą, może zobojętnieć, może stracić zainteresowanie do czytania mapy. Otóż praktyka przeczy podobnemu twierdzeniu stanowczo. Jeżeli lekcje geografji wzgl. historji są żywe, jeżeli stopniowo, powoli, ale systematycznie wnoszą do umysłu i duszy dziecka coś nowego, wówczas poszukiwania na mapie stają się coraz bardziej interesujące i kończą się wtedy, gdy skończy się nauka geografji, chociaż są bardzo częste wypadki, że dzieci w późniejszem życiu, przy studjowaniu lektury podróżniczej, wzgl. przy czytaniu gazet często „wywłóczą“ swe atlasy szkolne i skrzętnie odszukują dane miejscowości.

O ile wywieszanie mapy politycznej czy fizycznej danego państwa czy części świata wzgl. planiglobów nie jest konieczne na czas dłuższy, aczkolwiek jest bardzo pożądane, jak stwierdzają autorzy różnych podręczników metodycznych (Skrzypek, Milata, Pawłowski, Sawicki, Bujak, Próchnicki, Pazdro, Niemcówna), to jednak koniecznem w klasach wyższych szkoły powszechnej staje się wywieszanie na czas dłuższy map specjalnych, jak: komunikacyjnej, narodowościowej,

religijnej, administracyjnej, bogactw naturalnych, przemysłu i handlu. Ponieważ do zagadnień tych mało kiedy się powraca, muszą one być przyswojone przez młodzież w ciągu dłuższego okresu czasu i to właśnie przy pomocy mapy, albowiem zazwyczaj jednak klasa składa się z większości wzrokowców. Zmysł ten staje się w razie potrzeby bardzo posłusznym. Z drugiej strony w klasach starszych dzieci, zgodnie z programem, wykonują cały szereg samodzielnych zadań, przygotowują sprawozdania na lekcje, wobec czego mapa musi wisieć często nawet przez kilka tygodni, by uczniowie mogli porobić z niej konieczne notatki, rysunki czy odpisy, by mogli o rzeczy wątpliwe zapytać współkolegów wzgl. nauczyciela. Wszak w książkach do geografji znajdują się również mapki i wykresy, trzeba zatem dać dzieciom odpowiednią ilość czasu na skontrolowanie ich na mapie większej, na przeprowadzenie koniecznych orjentacyj itp. Poza tem dodam, że młodzież, która naogół lubi ten przedmiot, nawet poza lekcjami czyta z mapy, przedsiębierze „podróże" w dalekie kraje, zarówno drogą lądową, a więc kolejami, jak i morską a nawet powietrzną, analizując przytem warunki dodatnie i ujemne takich podróży, co wielce przyczynia się do ugruntowania materjału, do dyskusyjnego rozwiązywania zagadnień. Władze szkolne również wymagają od dzieci dobrej znajomości mapy, trzeba to zatem im umożliwić.

Katowice. Zygmunt Gryń.

Jakie są zapatrywania nauczycielstwa na obecny prąd w społeczeństwie i akcję w prasie w sprawie redukcji nauczycielek-mężatek? (Nr. 4/1935).

W czasie największego rozkwitu cywilizacji i kultury Aten stanęła przed sądem niejaka pani Aspazja, rodem z Miletu, współpracowniczka i prawa ręka starożytnego Mussoliniego, niejakiego — Peryklesa. Akt oskarżenia zarzucał jej, że zamiast dmuchać w ognisko domowe wzorem wszystkich uczciwych patrjotek-ksantyp — urządzała w swoim domu zebrania artystów, architektów, rzeźbiarzy, literatów, filozofów i prowadziła z nimi dysputy na tematy publiczne, przez co dopuściła się zbrodni przeciw prawu posiadania, przysługującemu wyłącznie mężczyznom.

I poszłaby niezawodnie na wygnanie, gdyby nie to, że wielki budowniczy Aten, Perykles, wystąpił w roli jej obrońcy i tak potrafił szczerze... płakać, że wzruszył wysoki trybunał, który wydał wyrok — uniewinniający.

Od tego czasu upłynęło dwa i pół tysiąca lat...

W cywilizowanej, nowożytnej Europie stanęła odarta z szat, połamana jak Wenus Milońska — pracująca mężatka.

Oskarżyły ją dwie możne prokuratorki: Prasa i Opinja Publiczna, za to, że pracując poza domem, nie dmucha w ognisko domowe, jeno zabiera posady bezrobotnym mężczyznom.

W czasie przewodu sądowego jedna z prokuratorek udowadniała, że oskarżona powinna być jedynie żoną, matką i gospodynią, a nie pracować poza domem, bo po pierwsze: obowiązki domowe i pozadomowe nie dają się ze sobą pogodzić, wobec czego pracująca mężatka jest złą żoną, matką i gospodynią i zarazem złą urzędniczką i nauczycielką.

Powtóre zajmuje miejsce w urzędzie, w handlu, przemyśle i szkole, podczas gdy tysiące młodych, świeżo ukończonych magistrów, doktorów, inżynierów itp. giną z głodu wskutek braku posad.

Obie prokuratorki domagają się wysokiej kary w postaci — redukcji.

Obrony oskarżonej podjął się osobnik rodzaju męskiego, niejaki Zdrowy, Chłopski Rozum. Posłuchajmy jego przemówienia.

Wysoki Trybunale, Panowie Przysięgli i Ty, Bezstronna Publiczności! — mówi sędziwy obrońca spokojnie, lecz dobitnie. Ludzkość składa się z dwu mniej więcej równych połów: mężczyzn i kobiet. Że kobieta jest tak samo człowiekiem jak mężczyzna, uznała to nawet taka np. Turcja, gdzie kobieta była tylko niewolnikiem przez całe wieki. Na dzisiejszą kulturę złożyła się praca nietylko mężczyzn, lecz i kobiet, które w wielu sprawach przewyższają partnerów rozumem, solidnością w pracy, bądź na polu wynalazków, sztuki, literatury, bądź w innych dziedzinach — a nawet i w dziedzinie t. zw. bohaterstwa. Spędzić kobiety ze stanowisk pracy publicznej i zamknąć je w kuchni — znaczyłoby tyle, co pozbawić ludzkość miljonów twórczych ludzi, a więc zubożyć ją i zahamować postęp wogóle.

P. Curie-Skłodowska np. była mężatką. Gdyby ją byli zredukowali, gdy wyszła zamąż za profesora.... Co za szkoda dla cierpiącej ludzkości i nauki byłaby wynikła z tego powodu! Ja osobiście, Wysoki Trybunale, oddałbym setki tysięcy posad mężatkom, chociażby z tego tylko powodu, że może się znaleźć prędzej czy później druga Curie-Skłodowska!

Trzeba wziąć także pod uwagę, że stanowiska względnie posady publiczne zajmują kobiety wykształcone, a więc takie, które włożyły duży kapitał pracy i pieniędzy na to wykształcenie. Dlaczego tedy kobieta ma zrezygnować z dochodu, który powinien dawać ten kapitał? Jeśli ktoś chce usunąć kobietę z pracy, powinien naprzód znieść wszystkie żeńskie szkoły, zamknąć uniwersytety dla kobiet i dopiero wówczas pozbędzie się konkurencji, ale w warunkach obecnych byłoby barbarzyństwem odbie-

rać kobiecie możność pracy po całych latach studjów nieraz o głodzie i chłodzie.

Poco wyszła zamąż? — pyta prokuratorka. Odpowiadam: Wyszła zamąż, bo jej się tak podobało, bo to jest jej osobista sprawa, p r y w a t n a!!! Zkolei i ja zapytam prokuratorkę: W czyim interesie leży, aby pozbawić praw macierzyństwa kobietę inteligentną, która z pewnością lepiej wychowa swoje potomstwo niż pierwsza lepsza wyrobnica z gminu?

Kryzys! To straszne słowo. I bezrobocie też. Czy jednak kobieta winna, że tysiące młodzieńców urządzają szturm na seminarja i wyższe uczelnie, podczas gdy mogłyby te rzesze znaleźć na innych polach pracę? Chociażby pracę fizyczną.

O ile idzie o same tylko nauczycielki, to przedewszystkiem należy zaznaczyć, że w takiej np. Ameryce przeciętnie 80% wszystkich posad zajmują kobiety. Nadają się do tego tak samo dobrze, jak mężczyźni, ale ci ostatni wolą inne „biznesy“. Nauczycielka-matka potrafi łatwiej zdobyć serca dziatwy niż mężczyzna. Nauczycielka-matka potrafi się także dobrze porozumieć z rodzicami w sprawach wychowawczych, co jest naczelnym postulatem współczesnej pedagogiki.

Nauczycielka-mężatka, pracując razem z mężem jest błogosławieństwem dla danego środowiska szkolnego. (O tem powiedzą niezawodnie wiele nauczyciele wiejscy.) Uważam więc, że redukcja wykwalifikowanych i wypraktykowanych nauczycielek-mężatek, w sile wieku, byłaby wielką szkodą dla szkolnictwa, dla kultury, no i dla Państwa, bo przecie trzeba im dać zaopatrzenie emerytalne, a na ich miejsce opłacać nowe siły. Czy lepsze?

Dlatego, Wysoki Trybunale, wnoszę o odroczenie rozprawy i powołanie nietylko nowych świadków, ale i rzeczoznawców.

Trybunał po dłuższej naradzie przychylił się do wniosku obrony. Proces odbędzie się ponownie — w najbliższym czasie. A może wcale się nie odbędzie?

Lwów. Kazimierz Króliński.

*

Zagadnienie kobiety w szkolnictwie jest obecnie aktualne nietylko w Polsce, ale wszędzie tam, gdzie uczą i państwa dotknięte zostały klęską bezrobocia.

Pokrótce chcę przedstawić, jakie sprawy przemawiają zatem, by żony, tem bardziej matki, ustąpiły z swoich stanowisk.

Podstawą bytu narodów i państw jest rodzina. Mam na uwadze w tem pojęciu również pojęcie zachowania gatunku. Popatrzmy na tę sprawę my, ludzie nowocześni, ludzie giełdy i techniki tak, jak patrzymy na *business*. Jak wygląda ta sprawa w rzeczywistości?

Powolny a zastraszający w skutkach zanik ogniska rodzinnego. — Zapewne, i to nie ulega najmniejszej wątpliwości, że i ongiś pracowała płeć piękna dla zaspokojenia własnych potrzeb a nie dla przyjemności.

Dziś mężatka nie ma potrzeby pracować zarobkowo. Ale cóż się dzieje? Chęć wystawnego życia pcha do nieustąpienia z stanowiska swego. — Kryzys. — Pamiętać winna, iż istnieją tysiące kolegów i koleżanek, którzy pracują w charakterze praktykantów. Tym podcina się byt i pozbawia ogniska rodzinnego. Dobrze zdajemy sobie sprawę, co z nich mogą wyrość za obywatele: paczy się charaktery młodych dusz, depce się ich jaźń. A jakie będzie przyszłe pokolenie z tych biernie wychowanych obywateli. Na kogo spadnie przekleństwo?

Kobieta-mężatka nie spełnia swego zadania (często niedociągnięcia w domu), bo jak statystyka wykazała, na 13 koleżanek raptem 4 znały się na gospodarstwie domowem. Czyż mamy pensje takie, by nająć gosposie?

A wszelkie zajęcia popołudniowe? Czasy obecne, to chwile wielkich przemian w ustroju szkolnictwa — programy, statuty, konieczność samokształcenia się, oraz praca społeczno-oświatowa poza szkołą. Czyż praca ta nie absorbuje nauczycielki-mężatki, czyż jest czas jeszcze zająć się domowem swojem gospodarstwem?!

Wcale już nie mogę zrozumieć, jak może obowiązkom tym podołać nauczycielka-matka. Jeśli odda się z całem poświęceniem obowiązkom zawodowym, życie rodziny pada ofiarą; dzieci są powierzone pod opiekę nianiek. Natomiast, gdy zajmuje się domem — ofiarą pada szkoła. Komu służyć?

Poprostu nie może się nikt rozsądnie patrzący i myślący pogodzić, by w rodzinie zarobkował na dzisiejsze czasy mąż i żona, a naszego kolegę-praktykanta czy koleżankę toczył pesymizm i wychowanie własnych dzieci czy młodzież szkolną zostawić na łaskę losu. Praca kobiet zamężnych w dzisiejszych warunkach służby nauczycielskiej jest bardzo utrudniona. Mąż powinien swą pensją zaspokoić potrzeby rodziny, a każdemu dać możność organizowania ogniska rodzinnego.

Skalmierzyce Nowe (woj. poznańskie). Edmund Grześkowiak.

PYTANIE:

14. *Proszę o dokładne wskazówki i rady, dotyczące tablic ortograficznych. o których się nieustannie pisze, a nikt nie wie, jak to w praktyce wygląda.*

Uwaga. Otrzymaliśmy odpowiedź na pytanie 7, podpisaną: Ż. naucz. z S. — Wszystkim Szan. Korespondentom oznajmiamy, że listy, komunikaty, rękopisy itp., nieopatrzone sprawdzalnym podpisem i dokładnym adresem, pozostawiamy bez odpowiedzi względ. załatwienia. Redakcja.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się **bezpośrednio** do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr. 9 (listopad 1934). *M. Sekreta* Polityka szkolna Rosji sowieckiej, Włoch faszystowskich i Niemiec hitlerowskich. — *H. Rowid* Środowisko i jego funkcje wychowawcze w związku z programem nauki w szkole powsz. (Dok.). — *T. Łaciak* Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego.

Nr. 10 (grudzień 1934). *M. Sekreta* Polityka szkolna Rosji sowieckiej i Włoch faszystowskich. (Dok.). — *T. Łaciak* Dziecko robotnicze na tle środowiska przemysłowo-wielkomiejskiego. (Dok.)

Nr. 1 (styczeń 1935). *S. Hessen* Zasada totalności w pedagogice. — *H. Rowid* Zagadnienie autonomji w wychowaniu. — *M. Sekreta* Polityka szkolna Niemiec hitlerowskich.

Nr. 2 (luty 1935). *H. Rowid* Zagadnienie autonomji w wychowaniu. (Dok.) — *St. Skowron* Dziedziczność u człowieka a eugenika. — *F. Birnbaum* Z prac w szkole doświadczalnej, opartej na zasadach psychologji indywidualnej. — *J. Pieter* Statystyka a psychologja.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE (Łódź, park Sienkiewicza).

Nr. 5—6 (1934). *K. Kotkowski* Marja Curie-Skłodowska. — *E. Jarmulski* O magnetyźmie ziemskim. — *M. W. Chejfec* Biologja ucieczki zwierząt w świetle nowych faktów. — *M. Stangenberg* Przyczynek do florystycznej charakterystyki jezior grupy Augustowskiej i Sejneńskiej. — *K. Kowalczyk* Głaz narzutowy w Zadzimiu. — *J. P. Dekowski* Godne ochrony drzewa na terenie woj. łódzkiego. — *T. Paszkowski* Do ogrodów zoologicznych, botanicznych itp. na naukę hodowli. — *H. Szlam* Zmysł węchu i słuchu oraz zdolność porozumiewania się u pszczół. — *P. Borenstein* Znaczenie gospodarcze stawonogów. — *J. Wiktor* Obserwacje meteorologiczne i fenologiczne w szkole.

Nr. 7—8 (1934). *E. Dokowski* Arystoteles jako twórca wiedzy przyrodniczej. — *J. Berger* Problem pochodzenia roślin amerykańskich w Europie. — *K. Miczyński* Ubytek czy przyrost bocianów w Małopolsce zachodniej. — *W. Kulesza* Spis roślin z okolicy Piotrkowa Trybunalskiego i Radomska. — *J. Dekowski* Ogród botaniczny w Ujeździe. — *K. Kowalczyk* Stanowisko bluszczu w lesie korczewskim pod Zduńską Wolą. — *J. Dekowski* Gospodarstwo rybne w Ujeździe. — *E. Jarmulski* Magnetyzm. (Rozważania dydaktyczne.)

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 6 (listopad-grudzień 1934). *W. Taszycki* Kazimierz Nitsch. — *K. Nitsch* O wierność języka Norwida. — *A. Fei* O wydawcach niepoprawnych i hiperpoprawnych. — *H. Gaertner* Uwagi o stylu Bajek Mickiewicza — *H. Szwejkowska* O pomieszaniu rodzajów w czasie przyszłym u litewskich Polaków. — *S. Turowski* i *S. Pigoń* Polemika. — Uzupełnienia do mickiewiczowskiego zeszytu *Języka Polskiego*. — Nieostrożna pożyczka *żeg*. — Uwagi językowe o książkach: *E. Pawłowskiego We mgle świtu* przez K. N. — Odpowiedzi Redakcji.

Nr. 1 (styczeń-luty 1935). *J. Morawski: Roman, romans i romanca.* — *S. Słoński* O dwojgu chorych dzieciach. — *A Obrębska: Widzę pana starostę.* — *K. Nitsch* Kilka uwag o graficznej stronie naszej pisowni. — *K. Nitsch* Recenzja J. Tuwima Polski słownik pijacki. — *H. Gaertner* Uwagi o wyrażeniu w *ręku*. — *S. Rospond* Jeszcze o *Warszawie*. — *J. Zborowski*

Warsęga. — *E. Klich* Parę słów spowodu dyskusji na temat *autożyra.* — *K. Nitsch: Petrograd*, rosyjska *obywatelka Klaudja.* — *K. Nitsch* Reforma ortografji.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 1 (1935). *K. Sośnicki* Najogólniejsze idee wychowania a kierunek polityczny państwa. — *E. Piasecki* Dawna szkoła polska jako rozsadniczka ćwiczeń cielesnych. — *M. Dybowski* O objawach oporu.

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 2—3 (1935). *A. Lalande* O przesądach, sprzeciwiających się rozwojowi sił moralnych. — *J. Pieter* Pogląd na świat a wychowanie. — *W. Gottlieb* Wychowanie a przemiany społeczne. — *A. B. Dobrowolski* Sprawa oświaty inteligenckiej czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie. — *J. Chałasiński* Tendencje antydemokratyczne w Stanach Zjednoczonych. — *Swami Yatiswarananda* Moralność i praca.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Kanonja 18).

Nr. 10 (grudzień 1934). *Ks. K. Werbel* Psychologja religijności młodzieży. — *Ks. Szaziński* O współczesną metodę w nauczaniu religji w nowej szkole polskiej.

Nr. 1 (styczeń 1935). *Ks. K. Werbel* Psychologja religijności młodzieży. — *Ks. J. Szukalski* Psychologiczne podłoże nauczania katechizmu. — *Ks. K. Mazurkiewicz* Koedukacja czy separacja wychowawcza.

Nr. 2 (luty 1935). *Ks. K. Mazurkiewicz* Czynnik psychologiczny w modlitwie.

Nr. 3 (marzec 1935). *Ks. J. Ciemniewski* Psychanaliza na usługach religji i wychowania.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr. 12 (grudzień 1934). O poprawę warunków pracy nauczyciela. — *R. Buczowski* Testy i ich rola w szkolnictwie powszechnem. — *M. Friedländer* Koinstrukcja jako czynnik koedukacji. (II.) — *J. Zając* 10-minutowe ćwiczenia gimnastyczne. — Obrazek z pracy nauczyciela-kierownika szkoły.

Nr. 1 (styczeń 1935). *J. Bohucki* Planowanie pracy wychowawczej w klasie pierwszej na tle środowiska. — *W. Milata* Geograficzne modelowanie plastyczne.

Nr. 2 (luty 1935). *J. Cienciała* Ustawa bibljoteczna. — *A. Hłasko-Pawlicowa* Rola muzeum w nauczaniu historji. — Przyszłe licea pedagogiczne. — *S. Stendig* Przyczyny duchowe i materjalne podstawowych braków w pierwszem wychowaniu. — Listy uczniów do uczniów.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 5 (grudzień 1934). *W. Olszewski* O przyszłem liceum słów kilka. — *W. Hahn* W sprawie korelacji. — *A. Hłasko-Pawlicowa* Korelacja a egzaminy dojrzałości. — *R. Skulski* O przygotowaniu do zawodu nauczyciela-polonisty. — *Z. Ziembinski* Charakter, granice i cel wychowawczych zadań nauczyciela szkoły średniej. — *G. Pola* Nauka języka ojczystego w szkole francuskiej. — *St. Zetowski* Żywy obraz przy nauczaniu filologji klasycznej.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH (Warszawa, plac Trzech Krzyży 4/6).

Nr. 4 (październik-grudzień 1934). *A. Manczarski* Rozwój mowy głuchoniemych w szkole. — *J. Kaczorowski* I Zjazd nauczycieli szkół specjalnych. — *M. Albiński* Bezpłatność nauki zagrożoną. — *Ks. Cyganek* Przyczynek historyczny do biografji ks. Jakóba Falkowskiego. — *Ks. Br. Szmidt* Projekt programu kaligrafji. — *J. Kaczorowski* Gromady zuchów a dzieci głuchonieme.

OGNIWO (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 6 (1 grudnia 1934). *St. Drzewiecki* Nauczycielstwo szkół średnich wobec nowego Statutu Z. N. P. (Dok). — *S. Swidwiński* Nauczyciel wobec swej organizacji. — *C. Pawłowski* Nowe prawo o Sądach Pracy. — *T. G.* O polonistykę chodzi czy o coś więcej? — *S. T.* Kryzys ekonomiczny w szkolnictwie świata. (Dok.).

Nr. 7 (15 grudnia 1934). *St. Drzewiecki* W obronie szkoły i nauczyciela. — *E. Gawiński* Nauczyciel wobec pieniędzy rodziców. — *M. N.* Polskie Sądy Pracy

Nr. 8—9 (15 stycznia 1935). *H. Pohoska* Uwagi o praktycznem kształceniu nauczycieli. — *L. L.* Uwagi o kulturze pedagogicznej. — *E. Jasiński* O zajęcia uboczne nauczycieli. — *St. Swidwiński* O rozbudowę domów i letnisk dla nauczycieli. — *L. Ch.* Wizyta w Oxfordzie.

Nr. 10 (1 lutego 1935). *J. Mirski* Nauczyciel-żołnierz. — *St. Świdwiński* O reformę polonistyki uniwersyteckiej. — *M. N.* Projekt ustawy o umowach zbiorowych o pracę.

Nr. 11 (15 lutego 1935). *St. Świdwiński* Najstarszemu wychowawcy naszej epoki w hołdzie. — *I. L.* Reorganizacja szkolnictwa średniego a etaty.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr. 6—7 (sierpień-październik 1934). Uwagi. — *W. Hoszowska* Kształcenie gospodarcze w gimnazjum ogólnokształcącem. — *St. Dańcewicz* Szkoły „niżej zorganizowane" a szkoły I i II stopnia. — *K. S.* Wytyczne programowe dla gimnazjów mechanicznych. — *K. S.* Wytyczne programowe dla gimnazjów kupieckich. — *S.* Ze spostrzeżeń nad realizacją nowego programu w kl. I szkoły powsz. — *L. Karpowiczowa* Z doświadczeń szkolnych.

Nr. 8-10 (listopad-grudzień 1934). Sprawozdanie o ogólnym stanie oświaty i wychowania w ostatnim roku oraz o zamierzeniach na przyszłość. — *J. Balicki* Prace Ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących. — *Z. Piotrowski* Zagadnienie rozmieszczenia szkół ogólnokształcących i zawodowych. — *A. T.* Szkoła handlowa a życie gospodarcze. — *A. B.* Wytyczne programowe dla gimnazjów stolarskich. — *J. B.* Wytyczne programowe dla gimnazjów krawieckich i bieliźniarskich. — *H. Grotowska* Kwalifikacja książek szkolnych i środków naukowych w świetle nowych rozporządzeń.

Nr. 1 (styczeń 1935). *J. Piaget* Polska reforma szkolna. — Ze spostrzeżeń nad realizacją nowego programu. — *A. B.* Wytyczne programowe dla gimnazjów elektrycznych. — *J. Teska-Seydenmanowa* Współpraca nauczycieli w poradnictwie zawodowem.

POLONISTA (Warszawa, ul. Nowy Świat 23/25).

Nr. 6 (listopad-grudzień 1934). *Z. Klemensiewicz* Z zagadnień metodyki nauki o języku ojczystym (II). — *W Szyszkowski* Drugi okres pracy w I kl. gimnazjum. (II). — *B. Rozenzweig* Sprawa opisu w klasie II gimn. nowego typu.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).

Nr. 10 (grudzień 1934). *St. Szober* Co to jest gramatyka i jaka jest jej rola w nauczaniu języka ojczystego. — *W. Doroszewski* O nauce języków obcych. — *H. Friedrich* Językoznawstwo na II Międzynarodowym Zjeździe Slawistów.

Nr. 1 (styczeń 1935) *St. Westfal* Historja wyrazu „poprawny" w języku polskim. — *J. Rossowski* O akcent wyrazów polskich. — *H. Groppin* O celowniku *biurowi*. — Zapytania i odpowiedzi. — Z życia wyrazów i rzeczy.

Nr. 2 (luty 1935). *St Szober* Skąd powstają i o czem pouczają wyjątki gramatyczne. — *St. Westfal* Historja wyrazu *poprawny* w języku polskim. (II.) — *Z. Markowska* i *W. D.* Kto? Co? jako zaimki pytające.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.